

MARIA SELENE BRAGA CABRAL

***POR DENTRO DA SALA DE AULA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM
ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA***

Orientador: Marcos Antonio da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2012

MARIA SELENE BRAGA CABRAL

***POR DENTRO DA SALA DE AULA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM
ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA***

**Dissertação apresentada para
obtenção do Grau de Mestre em
Ciências da Educação no Curso de
Mestrado em Ciências da Educação
conferido pela Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologias.**

**Orientador: Prof. Doutor Marcos Antonio da Silva
Coorientador: Prof. Doutor José Bernardino Pereira Duarte**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

Não se pode ensinar alguma coisa a alguém. Pode-se apenas auxiliá-lo a descobrir por si mesmo.

Galileu Galilei

DEDICATÓRIA

**A Cristiano, Annina, Lucca, Nathália,
Maria Clara e Maria Alice, meus queridos netos.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença em minha vida, a Rose(mary) Aragão Cabral, minha cunhada e comadre, pelo convite para o Curso e pela força; a Laura Tereza de Souza, Coordenadora, pela determinação e amizade; a Sônia Magna Moura Delmondes Freitas, pelo companheirismo e disponibilidade; a Laís Muniz Santos e Joana Angélica Souza de Jesus, pela simpatia e cordialidade; a Francesca Morgana Gonzaga Barreto, pela presteza e solicitude; a Maria Eliane de Oliveira Vargas, pela dedicação e serviço, a Marinoé Gonzaga da Silva, pelo incentivo e encorajamento; a Flávia Oliveira Freitas, pela gentileza e atenção; aos meus familiares, pelo apoio incondicional e compreensão; aos professores, pelos ensinamentos, compromisso e amizade; aos colegas de Curso, pela acolhida e oportunidade; aos colegas Reginaldo de Jesus e Herivelto José Coelho, pela participação e paciência; aos queridos estudantes, pela disponibilidade e colaboração.

Agradecimentos especiais aos professores-doutores Marcos Antonio da Silva (UFS-Sergipe-Brasil) e J. B. Duarte (ULHT-Liboa-Portugal), pela dedicação e profissionalismo.

RESUMO

O presente trabalho discutiu as práticas de ensino da Língua Portuguesa nos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Agropecuária e Agroindústria do Instituto Federal de Sergipe – IFS / Campus São Cristóvão. Ao longo da investigação, realizada durante o ano de 2010, foram aplicados roteiros de entrevistas a alunos e professores da disciplina no instituto, com o propósito de mensurar e qualificar o índice de aproveitamento dos estudantes na aquisição da competência textual (produção escrita). Cabe destacar que esse procedimento foi antecedido de uma pesquisa exploratória, a qual norteou os rumos da investigação. Esta, por sua vez, teve por objetivo maior propor, mediante confronto com os resultados da prática de produção escrita dos alunos e dos documentos em arquivos, um quadro de estratégias para o desenvolvimento da referida competência. Na análise e discussão dos dados coletados, pôde-se perceber que, no cotidiano das atividades de aprendizado da língua materna, muitos dos nossos alunos apresentaram-se interessados pelas práticas desenvolvidas, modo contínuo, de um lado; de outro, alguns manifestaram resistência às práticas de produção oral e escrita. Ademais, pôde-se igualmente perceber que os estudantes compreendem e “avaliam” as dificuldades por que passa o Instituto e sugerem a adoção de novas metodologias por parte dos professores. Como consequência do estudo, constatou-se que já existe um domínio de produção escrita por parte desses estudantes, todavia, a investigação detectou a necessidade do aprimoramento das técnicas e práticas em sala de aula, com o fim de melhorar o desempenho dos estudantes.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Práticas; Leitura; Escrita; Competência textual.

ABSTRACT

This paper discussed the practical teaching of Portuguese Language Courses in Middle Level Technical Integrated Agriculture and Agribusiness at the Federal Institute of Sergipe - IFS / Campus São Cristóvão. Throughout the investigation, conducted during the year 2010 were used scripts of interviews with students and professors of the institute, in order to measure and qualify the level of student achievement in the acquisition of textual competence (written production). It should be noted that this procedure was preceded by an exploratory research, which guided the course of the investigation. This, in turn, had as main objective to propose, by comparison with the results of the production practice of students writing and file documents, a framework of strategies for the development of such jurisdiction. In the analysis and discussion of the data collected, it could be seen that, in the daily activities of learning the mother tongue, many of our students showed their interest by practices developed, continuously, on one side and on the other, some have expressed resistance to practice speaking and writing. Moreover, we could also realize that students understand and "evaluate" the difficulties experienced by the Institute and suggest the adoption of new methodologies for teachers. As a result of the study, it was found that there is already a production domain written by these students, however, the investigation identified the need for improvement of techniques and practices in the classroom in order to improve student performance.

Keywords: Portuguese Language, Practice, Reading, Writing, Textual competence.

INDICE

Resumo	06
Abstract	07
Introdução	09
Capítulo Primeiro: Bases Teóricas	
1. Colocando a questão	15
2. Os programas de avaliação e sua relação com as competências avaliadas.....	17
3. A leitura e sua relação com as práticas de sala de aula.....	22
4. A mudança paradigmática nas práticas de leitura.....	26
5. Leitura e competência textual: práticas de sala de aula no IFS – SC	30
6. A linguística textual e suas implicações no ensino da língua materna	33
Capítulo Segundo: O Curso da Investigação	
1. Problemática da Pesquisa	40
2. Objetivos	
2.1. Geral.	44
2.2. Específicos	44
3. Metodologia	44
Capítulo Terceiro: Dos Aspectos Metodológicos	
1. Um Olhar Real: Pesquisa “ <i>in loco</i> ”	49
2. Análise e Discussão dos Dados da População dos Alunos	
2.1. O Universo de Alunos Investigados.....	52
2.2. Tabulação dos Dados Coletados de Alunos.....	52
2.3. Análise dos Dados Tabulados.....	57
3. Análise e Discussão dos Dados da População dos Professores	
3.1. A População dos Professores Pesquisados.....	62
3.2. Análise e Discussão dos Dados da População dos Professores	62
4. Análise e discussão da produção escrita dos estudantes	63
Considerações Finais	67
Bibliografia.....	72
Apêndice	i
Anexo I	iv
Anexo II	xi

INTRODUÇÃO

A educação constitui um instrumento de emancipação do indivíduo que se encontra em processo de aprendizagem. Sem embargo, por um lado, a partir de uma perspectiva de democratização das oportunidades educacionais nas sociedades contemporâneas, onde a “informação” e o “saber” tornam-se rapidamente insuficientes, o desenvolvimento de competências linguísticas, genericamente considerada, e textual, particularmente admitida, torna-se demanda constante. Por outro, ainda, deve-se admitir que há uma tendência marcante que aponta para uma educação que, ao longo da vida, busque integrar-se mais aos mercados de trabalho e às expectativas e necessidades dos indivíduos.

Com efeito, a educação, condição *sine qua nom* para o desenvolvimento humano, torna-se fundamental para a expansão do saber que apoie a valorização da cultura e a inserção do homem no convívio social, de forma a obter saberes e a aperfeiçoar o conhecimento adquirido com vistas a superar os desafios no mundo. Nesse sentido, segundo entende Delors (1996), o acúmulo de conhecimento em si não é suficiente para que o indivíduo tenha sucesso na vida. É preciso que esse saber obtido possa ser aproveitado no seu cotidiano e explorado em diversas situações para a melhoria e aumento da compreensão que o indivíduo possa ter do mundo. Mas, segundo ainda essa concepção, é fundamental que o indivíduo busque, a partir desse conhecimento adquirido, processar a atualização do mesmo, de modo a aprofundar e enriquecê-lo, com vistas a adaptá-lo a este mundo, que se encontra em constante transformação. Cabe destacar, nesse contexto, que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1996) vem defendendo que a educação, entre suas missões, deve fomentar o despertar, em cada ser, do desenvolvimento de posturas que favoreçam a construção de um saber apropriado às condições do entorno.

Segundo essa postulação da UNESCO (1996), com efeito, a educação se coloca como processo essencial para o desenvolvimento humano, sobretudo no que respeita ao século XXI, porquanto exigirá ainda mais dos processos educacionais visando ao desenvolvimento dos sujeitos. Destarte, a educação deve possibilitar o transmitir, de fato e de forma mais eficaz, e que cada vez mais saberes possam ser adaptados à construção de uma competência textual capaz de dizer do mundo, pois essa é a base sobre a qual edificamos nossa compreensão da realidade (UNESCO, 1996). Assim, essa transmissão deve ser significativa, de modo que as informações obtidas pela educação sejam assimiladas e

forneçam subsídios necessários para a inserção e adaptação do sujeito no mercado de trabalho, no meio social, e que possibilitem a sobrevivência no mundo.

É fato que o mundo contemporâneo passa por um processo de constantes mudanças. Essas, por sua parte, exigem que o ser humano a elas se adaptem, isto é, acomodem-se às novas realidades sociais. Daí a necessidade implícita da aquisição de habilidades e competências dos atores sociais envolvidos no processo educacional. A tarefa da escola nesse contexto, portanto, é preparar os alunos de modo que se tornem capazes de atender às demandas da sociedade em que vivem.

Assim, a realidade educacional, por via de consequência, deverá passar por transformações. E, nessa dinâmica, as adaptações serão de ordem estrutural, isto é, centradas no currículo e na metodologia, de modo que possam gerar e desenvolver as habilidades e competências pessoal e social requeridas, inclusive de produção textual (oral e escrita), que possibilite aos estudantes uma adaptação consentânea com as novas exigências do mundo moderno.

Com efeito, o processo de aprendizagem *per se* vem sofrendo profundas mudanças desde as últimas décadas do século XX, a partir do intenso processo de globalização e suas implicações produtivas, tecnológicas e informacionais. Dessa maneira, com a integração crescente das sociedades modernas no campo tecnológico e informacional, as instituições de ensino foram conduzidas, necessariamente, diríamos, a ajustar-se também à nova ordem, isto é, às novas condições de produção do conhecimento, e a estender essa necessidade aos discentes, com vistas a possibilitar-lhes um conhecimento da realidade que os cercam, de forma a reconstruí-lo.

Diante do dito até aqui, é oportuno esclarecer que a realização deste projeto de investigação se justifica em face da necessidade que sentíamos de verificar quais os avanços registrados no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no IFS – Campus São Cristóvão, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência textual por parte dos estudantes do instituto, tendo em vista que professores já vêm há algum tempo valendo-se de estratégias e práticas com vistas à efetivação de tal propósito. Nas palavras de Travaglia, “A competência textual é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos [...]” (Travaglia, 2006; p. 18).

No curso do desenvolvimento deste trabalho dissertativo, procuramos desenvolver a investigação a partir de uma metodologia que buscou privilegiar o estudo de caso de tipo etnográfico, nos moldes em que leciona Bassey (2003), para quem:

Meu foco neste livro será, pois, o estudo de caso do tipo etnográfico, que surgiu muito recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara: adaptação da etnografia ao estudo de caso educacional. Isto quer dizer que nem todos os tipos de estudo de caso se incluem dentro da perspectiva etnográfica, como por exemplo os estudos de caso históricos e os relatos autobiográficos. Da mesma forma, nem todo estudo etnográfico é um estudo de caso (*apud* André, 2005; p. 23).

Dando consequência a essa postura metodológica, assumimos que o ponto de partida de nossa pesquisa foi o diagnóstico de um problema relativo à dificuldade do aluno do IFS – Campus São Cristóvão em construir uma competência textual ao longo do processo de aquisição da escrita, conforme refletida ao ensejo da realização do exame de seleção e nas situações de produção de texto propostas a partir do ingresso no curso técnico de nível médio. A investigação, portanto, teve sua origem determinada por tais dificuldades, que repercutem tanto para os professores quanto para os estudantes.

No que respeita aos primeiros, vale notar que a prática na sala de aula não apresenta uma correlação de todo positiva, quando considerados a resistência, como é natural e compreensível, ao novo paradigma de ensino da língua materna para o desenvolvimento da competência textual, os materiais disponíveis utilizados na construção da referida competência e os resultados alcançados, em que pese o fato de que a pesquisa apurou um resultado bastante animador. A situação referida, com efeito, vem causando expectativas frustrantes nos professores.

Como visto, as dificuldades de promover o desenvolvimento da competência textual, face à pluralidade de situações encontradas no ambiente de trabalho, se refletem nas condições de ensino e na própria autoestima do profissional, o que acaba por determinar uma relação de causa e efeito negativa, que foi percebida quando da aplicação dos roteiros de entrevistas de que nos valem para coletar as apreciações que fazem da realidade, professores e alunos. Isso acabou corroborando uma expectativa (alcançada durante a pesquisa exploratória que realizamos no universo de nossa investigação) que tínhamos quando elaboramos o problema da pesquisa e o instrumento de coleta de dados: a influência negativa

de fatores internos (falta de materiais) e externos (motivação e condições socioeconômicas) à sala de aula, mas que se encontram circunscritos à realidade dos profissionais da educação que atuam no IFS – Campus São Cristóvão, professores e alunos.

Nesse contexto, cabe observar que as questões constituintes do instrumento de coleta de dados – todas abertas – tiveram por propósito absorver o máximo de impressões dos sujeitos envolvidos. Essas, deve-se dizer, estão fundamentadas num quadro teórico (norteador de nossas investigações exploratórias) resultante de um determinado quadro de referência, a partir do qual buscamos levar a cabo o estudo, e guardam relação direta com os objetivos formulados e com o problema da pesquisa. A problemática da investigação, com efeito, surgiu a partir da compreensão prévia e da necessidade de complementar os acervos sobre as falas dos professores que estão na sala de aula, sentindo de perto a dificuldade de construir a competência textual dos alunos, face às dificuldades de um sistema educacional que apresenta inúmeros entraves, que se refletem no processo de formação. Em suma, a definição e a delimitação do problema nasceram do conjunto de dificuldades manifestadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A análise teórica e metodológica das dificuldades, bem com a explicitação dos resultados a que chegamos, encontram-se plasmadas nos três capítulos que seguem. O primeiro, analisa, a partir de todo um escopo legal e teórico, os principais conceitos envolvidos na investigação. Nele se discute, fundamentalmente, a base legal do Ensino Médio, em primeiro lugar, e como consequência realiza toda uma análise circunstanciada dos conteúdos e metodologias adotadas no ensino da Língua Portuguesa. Além disso, nesse mesmo capítulo, discutimos as repercussões da aplicação das disposições legais que conformam o Ensino Médio, mediante a análise do desempenho de nossos alunos nos exames internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, por exemplo, e nacionais, dentre os quais se analisam o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

No segundo capítulo, por sua vez, apresentamos nossa problemática de pesquisa, situando-a no contexto da população que foi investigada, e onde expressamos nossa questão de partida. Ademais, apresentamos os objetivos que guiaram a investigação e nortearam a definição de alguns tópicos da metodologia de pesquisa adotada na investigação. Nesse contexto, discutimos alguns aspectos que elegemos pertinentes de consideração, procurando mostrar que o estudo foi de natureza descritiva e propositiva, na medida em que se analisou o

processo de construção da competência textual que adquirem os alunos do IFS – Campus São Cristóvão.

No terceiro capítulo, realizamos a análise e discussão dos resultados alcançados no processo de investigação de campo, a partir da tabulação desses dados, os quais encontram-se expressos em vários gráficos representativos das respostas de nossos entrevistados. Num primeiro momento, essa análise debruçou-se sobre as respostas apresentadas pelos alunos. A partir dela nos foi possível concluir que há um grau de satisfação por parte dos estudantes em relação ao ensino de Língua Portuguesa na instituição, sem contudo prescindir de levar em conta algumas manifestações dos estudantes em relação ao que foi indagado, na medida em que apontam na direção de que é preciso promover algumas mudanças, particularmente em relação à atuação dos professores, à metodologia de ensino aplicada e às condições da escola.

Para tanto, a investigadora necessitou utilizar-se de uma nomenclatura que permitisse condensar o conjunto de respostas, de modo a possibilitar uma melhor interpretação das falas dos alunos em razão do universo da população pesquisada. Nesse sentido, procedendo de forma análoga, buscou condensar as respostas dos professores, a partir da interpretação que os dados lhe permitiram. Num segundo momento, a partir da realização de um grupo focal, a pesquisadora, juntamente com os professores que fizeram parte da investigação, colocou em discussão as próprias respostas ofertadas, com o propósito (por parte da pesquisadora), de avaliar a veracidade e pertinência das respostas dadas e de suas práticas em sala de aula.

Referido grupo focal levou em conta, primeiramente, o cotejo das respostas dos professores em relação às aquelas oferecidas pelos estudantes. Tal procedimento teve por propósito identificar, no âmbito do grupo focal, práticas e posturas que os professores poderão melhorar. Como consequência desse procedimento, e tendo por finalidade consolidar as conclusões do grupo, a pesquisadora, ainda em discussão no grupo focal, fez ver aos demais professores o confronto e a relação que a mesma estabeleceu com os documentos (provas iniciais de acesso dos estudantes dos anos 2008 a 2010), procurando mostrar os resultados a que chegou. Em consequência disso, constatou-se, no contexto do grupo focal, que os estudantes progrediram, significativamente, a partir das práticas utilizadas em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao domínio da competência textual, o que, ao longo de todo o texto, constituiu o objeto de estudo, por excelência.

Finalmente, cabe registrar que a investigação revelou eficientes e eficazes as práticas adotadas no ensino da Língua Portuguesa no IFS/Campus São Cristóvão, no que respeita à formação de bons usuários da língua materna (produção escrita). Também mostrou que tais práticas se faziam exercitar sem que os professores, por meio de um *feedback*, se orientassem adequadamente sobre os resultados de suas práticas, pois os resultados não se mostravam concretamente. Dito de outra, segundo conclui a pesquisadora, o exercício de tais práticas se dava de forma desconexa (isolada) entre os professores, ou seja, se tratava mais de um exercício intuitivo do que de uma implementação guiada por critérios científicos que melhor demonstrassem a aplicação e os resultados a serem alcançados, no âmbito da própria instituição.

CAPÍTULO PRIMEIRO

BASES TEÓRICAS

1. Colocando a questão

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM 2000 –, elaborados com o propósito de viabilizar a proposta de reforma do ensino apresentada pela nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9.394/1996, ao referir-se ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, destaca que lhe compete promover “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (art. 35, inciso I). Daí afirmar-se que essa legislação de base, no Brasil, constituiu um grande avanço no que se refere à abertura dos currículos, de maneira a possibilitar a inclusão de temas na agenda de discussão, que até então não se via. Sem embargo, vale ressaltar que tem sido pouco utilizado esse espaço de abertura. Prova disso é que o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que tende a colocar-se como o grande exame selecionador de acesso às universidades públicas e particulares, vem sendo sistematicamente ampliado no conteúdo de questões que demandam do aluno candidato uma capacidade cada vez mais habilidosa no ler e escrever.

No contexto do Ensino Médio, os textos legais citados, ao referir-se, especificamente, ao ensino da Língua Portuguesa, propõem uma mudança de paradigmas, o que implica, por via de consequência, a adoção de novas posturas por parte dos professores durante o processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Com base em tais proposições, dever-se-á evitar a centralização das atividades no estudo da gramática, como também o estudo fragmentado, compartimentado dos conteúdos de gramática, literatura e redação, e a apresentação de frases descontextualizadas do texto (BRASIL, PDE, 2009; *passim*).

Tal propósito, portanto, tem como finalidade promover uma educação consentânea com a contemporaneidade, de modo a “permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem” (Bagno, 2009; p. 86).

Jung (2007; pp. 79-106) afirma que o tema ainda é objeto de bastante discussão, sem que se tenha muitas das vezes clareza sobre o que vem a ser alfabetizar e o que seria “letrar”. Adianta ainda que, mesmo sendo essa a situação, no momento em que se usa a expressão “ele é uma pessoa letrada” quer-se referir ou definir níveis de escolaridade. Sendo assim, a

expressão letrar surge como sinônimo de alfabetizar. Considerando que a alfabetização, a partir do século XX, passou a ser responsabilidade exclusiva da escola, o uso da expressão letrado está diretamente vinculada ao nível de escolaridade do indivíduo.

E aduz Jung (2007), ainda, que a utilização dos termos *alfabetização* e *escolarização* requer que se faça considerações sobre as ideologias dominantes nos séculos XVIII a XX. Com a mudança, a partir do século XVIII, a situação de então não era de um total analfabetismo para a alfabetização. O que ocorreu, em verdade, foi uma multiplicidade de alfabetizações que não se consegue definir em termos quantitativos (Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL/Lei 5.379/1967, Projeto Rondon etc.), de uma ideia pluralista acerca da alfabetização, como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e a escrita, para muitas diferentes finalidades e seções da população de uma sociedade, até uma noção de alfabetização escolar única, padronizada, do século XX (Cook-Gumperz, 1991, *apud* Jung, 2007). Daí concluir-se que a alfabetização é anterior à escola, surgiu com a escola.

A escolarização, conforme hoje é conhecida, foi institucionalmente moldada por duas correntes de mudança social, a partir do século XVIII até o final do século XIX:

- a cultura letrada das pessoas comuns, frequentemente considerada radical, definia a alfabetização e a conquista da escolarização como parte de seu desenvolvimento pessoal e individual;
- com o advento da sociedade industrial, a necessidade de uma força de trabalho preparada para um emprego crescente na indústria, com um senso de disciplina e com o que poderia ser chamado, posteriormente, de competências escolares.

O processo de mudança, conforme visto, reflete diferentes ideologias: no século XVIII, a ideia central era a noção de igualitarismo, pensava-se que a alfabetização de todas as pessoas teria como resultado a igualdade e a possibilidade de uma nova ordem social e política; no século XIX, no entanto, vincula-se a conquista das habilidades de alfabetização ao senso de bondade do indivíduo – é a chamada ideologia do crescimento da economia moral da alfabetização (Graff, 1979, *apud* Jung, 2007); e no século XX, a transformação da alfabetização de uma virtude moral para uma atividade cognitiva. De acordo com essa última

concepção, o esforço, o sucesso econômico do indivíduo e o avanço da alfabetização estão, necessariamente, relacionados.

A alfabetização, portanto, foi redefinida dentro do contexto de escolarização e transformou-se em um sistema de conhecimentos descontextualizados, validado através de desempenhos em testes.

É a partir do final do século XIX que começam a surgir questionamentos acerca de pessoas alfabetizadas que não se mostravam competentes para usar a leitura, para envolver-se com as práticas sociais da escrita. O ‘letramento’ aparece como termo para definir, não pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 2001, *apud* Jung, 2007; p. 72).

O conceito de letramento, portanto, surgiu como forma de resgatar a maneira como cada indivíduo usa a leitura e a escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, e como interage de forma diferenciada com o texto escrito. E, portanto, somente um conceito nesses termos, que contemple eventos e práticas sociais, é capaz de abarcar toda a dinamicidade que envolve um evento no qual um texto escrito constitui parte essencial para fazer sentido da situação.

Mais recentemente, segundo dados do Ministério da Educação – MEC (mais precisamente a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, os alunos da Educação Básica (ensino fundamental e médio) têm participado de diversos programas/sistemas de avaliação, sendo os mais importantes dentre eles o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – governamentais – e o estrangeiro Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA. Esses exames e processo de avaliação pretendem, guardadas suas especificidades – que não é objeto de nossa discussão aqui –, medir os resultados da Educação Básica em termos de construção de capacidades e competências adquiridas por nossos alunos. Uma das competências centrais avaliadas diz respeito a um aspecto fundamental dos letramentos: as capacidades leitoras.

2. Os programas de avaliação e sua relação com as competências avaliadas

O Programa Internacional de Avaliação dos Alunos – PISA, *verbi gratia*, tem uma concepção cognitiva de leitura como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens, tais como folhetos, gráficos e mapas retirados de atlas, diagramas, os quais constituem práticas de leitura escolares e não escolares. De acordo com o que assevera Jurado, “o programa selecionou três capacidades básicas – localização, identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão – subdivididas em cinco níveis, exigidas na leitura e compreensão de uma diversidade de gêneros” (MEC, 2002; p. 7). O nível 4 de leitura, por exemplo, já exige a capacidade de leitura crítica e de compreensão responsiva.

Em contexto um pouco distinto, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos (e às capacidades cognitivas de leituras mencionadas na grade do PISA), mas também a sua situação de produção. Por exemplo, exigem “estabelecer relações entre eles [os diferentes textos] e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores” (PROGRAMA DO ENEM, 2001) ou “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (PROGRAMA DO SAEB, 2002).

No relatório PISA de 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura. Jurado (2003, p. 9 *et. seq.*) mostra que dentre os jovens na faixa de 15 anos que frequentam a escola, aproximadamente 10% não chegaram a alcançar o nível 1 de leitura; 30% chegaram ao nível 1; 35% conseguiram alcançar o nível 2; 19%, o nível 3; 5%, o nível 4; e somente 1% dos nossos jovens atingiu o nível 5. Esses dados, em certa medida, refletem o tipo de ensino que os jovens têm recebido.

Com efeito, a maior parte dos jovens avaliados (65% entre os níveis 1 e 2) mal conseguem “localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal” (Jurado, 2003; p. 11).

Ademais, os dados apontam que, no que se refere à localização de informações, os resultados são ainda piores quando está em jogo a leitura de gráficos, mapas, diagramas. Isso porque muitos destes gêneros têm pouca circulação na escola e quando circulam não são objetos de ensino. Se considerarmos que os outros dois exames são mais ambiciosos quanto às capacidades leitoras, não ficaremos muitos otimistas quanto aos resultados específicos e aos letramentos desenvolvidos pela escola pública no Brasil, o que põe nossa realidade em cheque.

Sem embargo, cabe observar que os resultados especificamente relativos às capacidades de leitura são bastante difíceis de avaliar no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (consoante dados oriundos do Programa do ENEM, 2001), pois seus indicadores baseiam-se em atividades – de linguagem – complexas e os exames exigem proficiência de leitura tanto na prova de redação, que se baseia, para a ampliação de repertório, na leitura intertextual e interdiscursiva de diversos textos e fragmentos em gêneros igualmente variados, como na parte das questões objetivas, que exige capacidades de leitura por vezes sofisticadas, em gênero e língua diversas.

Nesse contexto, alguns indicadores podem, no entanto, ser apontados. A média geral da prova de redação do ENEM/2001 foi apenas regular (52,58 em 100). Já em 2007, com a participação de 2.738.610 estudantes, a situação não foi muito diferente: a média da prova de redação subiu para apenas 55,99 em 100, e a das questões objetivas ficou em 51,51 em 100. Proporcionalmente falando, em 2001, os alunos conseguiram médias maiores em “competências” ligadas ao domínio das normas e formas da língua escrita padrão e obtêm médias abaixo da nota de corte (5,0), nas “competências” II (48,96) e V (46,75) sendo a primeira referente ao desenvolvimento temático dos textos – e, portanto, à capacidade de se apropriar e de reproduzir os discursos anteriores lidos – e ao domínio do tipo de texto, dissertação argumentativa no domínio didático-científico (competência II), e a segunda concernente à capacidade de apresentar soluções alternativas para problemas controversos, isto é, a mais complexa das capacidades argumentativas: a negociação (competência V). No que respeita aos dados referentes ao ano de 2007, ainda não há relatório completo.

Não obstante, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no contexto da 8ª edição do exame, em 2005, o relatório demonstra que a prova de redação, na competência I (domínio da norma culta da língua escrita), a média nacional foi de 64,29. Nas competências II, III e IV, as médias

nacionais foram bem próximas: (57,36), (54,97) e (55,87), respectivamente. Isso demonstra que os concluintes e egressos do ensino médio têm dificuldade para aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento ao desenvolver um tema (competência II), bem como para relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumento em defesa de um ponto de vista (competência III). Constata-se, ainda, que são deficientes os conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (competência IV). E, no que respeita à competência V – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos – a média nacional registrada foi a mais baixa (47,32). Isso sugere que os participantes do ENEM não estão suficientemente preparados para discutir respostas aos problemas sociais congruentes com o respeito e a promoção dos direitos humanos.

Ainda, isso vem demonstrar que a escola – tanto pública como privada, nesse caso, – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções, apesar de a “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB já contar quinze anos.

Os dados do relatório Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB /2001 não são muitos diferentes. Esse relatório atesta que 32,11% dos alunos da 3ª série do ensino médio, que prestaram o exame, encontram-se no nível 5 (caracterizado por capacidades de leituras muito simples, tais como localizar informações explícitas e implícitas em fragmentos de textos narrativos simples e inferior, tanto em provérbios como em notícias de jornal), demonstrando dificuldades de apresentarem o sentido de palavras e expressões de maior complexidade. Levando-se em conta o grau de abstração, seus rendimentos são bastante inferiores também, pois não conseguem interpretar o sentido de palavras ou expressões em textos narrativos simples, relatos jornalísticos, histórias e poemas, nem identificar o tema de textos narrativos, informativos e poéticos. Tais dificuldades se estendem ao processo de interpretação de textos publicitários com auxílio gráfico, correlacionando-o com enunciados verbais; gráficos sobre boletins meteorológicos; e identificar a finalidade de texto informativo em revista de divulgação científica.

Segundo esse relatório, ainda, esses adolescentes são, apenas, capazes de estabelecer relação entre tese e argumento em pequenos textos jornalísticos de baixa complexidade e de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos morfosintáticos. Sem

dúvida, os alunos do 3º ano do ensino médio situado no nível 5 possuem mais consolidadas as habilidades de leitura, no entanto ainda não se apresentam como leitores críticos, aptos a participar das práticas sociais de leitura do mundo letrado. Os alunos posicionados no nível 6 (20,43%) já são capazes de identificar recursos discursivos mais sofisticados utilizados pelo autor; no nível 7 (3,91%) e no nível 8 (1,44%) apresentam habilidades de leitura mais compatíveis com a série cursada. Em contrapartida, vale ressaltar que, abaixo do nível 5, onde se situa a média do 3ª ano do ensino médio, encontra-se 41,31% dos alunos que não demonstram habilidades de leitura compatíveis com a série cursada. (Relatório SAEB/2001- Língua portuguesa, MEC/INEP 2001; p. 108)

Isso quer dizer que 41% - quase a metade - dos jovens do final do ensino médio apresentam capacidade de leitura abaixo das citadas no relatório para o nível 5, que, por si sós, já são extremamente simples e básicas, além de exercitadas sobre textos curtos e muito pouco complexos. Além disso, o relatório admite que apenas 5,35% dos jovens apresentam capacidades de leitura compatíveis com o que seria de se esperar ao término do ensino médio. Esses resultados são bastante compatíveis também com os resultados expressos no relatório PISA/2000. Os dados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, expressos abaixo, corroboram essa afirmativa:

ESTÁGIO	POPULAÇÃO	%
Muito crítico	101.654	4,92
Crítico	768.903	37,20
Intermediário	1.086.109	52,54
Adequado	110.482	5,34
Total	2.067.147	100

Frequência e percentual de alunos nos estágios de construção de competências – língua portuguesa – 3º ano do ensino médio (Brasil/ENEM/2001).

No que respeita à construção de competências textual – domínio da escrita – e o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios, de forma muito resumida, se pode constatar que no estágio:

Muito crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com o 6º e o 9º ano. Os alunos, nesse estágio, não alcançaram o nível 1 ou desenvolveram as habilidades dos níveis 1 ou 2 da escala SAEB.
Crítico	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (leem apenas textos narrativos e informativos simples). Os alunos, nesse estágio, alcançaram os níveis 3 ou 4 da escala do SAEB.
Intermediário	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 4º ano (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos linguísticos-discursivos utilizados na construção de gêneros). Os alunos, nesse estágio, alcançaram os níveis 5 ou 6 da escala do SAEB.
Adequado	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do ensino médio (textos argumentativos mais complexos, paródias, textos mais longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns e dominam recursos linguísticos-discursivos utilizados na construção de gêneros). Os alunos, nesse estágio, alcançaram os níveis 7 ou 8 da escala do SAEB.

Fonte: MEC/INEP/DAEB

3. A leitura e sua relação com as práticas de sala de aula

Preliminarmente, é necessário destacar que, para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das

camadas populares em relação à proposta de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como os oriundos dos dados antecedentes esses configuram um quadro de ineficiência das práticas didáticas. Tal ineficiência nos leva a perguntar:

- como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas?
- A que práticas de leituras e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos?
- A que textos e gêneros tiveram acesso?
- Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos?
- Que fazer para construir letramentos mais compatíveis com a cidadania mais protagonista?
- Será que os alunos de ensino médio que conhecemos – nossos filhos, nossos alunos, nossos vizinhos – representam e integram essas estatísticas? Como eles leem textos de mediana complexidade, verbais e multimodais?

Com o propósito de buscar alternativas para melhorar esse desempenho, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs introduziram não só novos conteúdos, mas especialmente novas metodologias de ensino. Em razão disso, sinalizaram para novas atitudes a serem adotadas em sala de aula por professores e alunos e a introdução de novos conceitos. Dentre eles, o principal, na visão de Carvalho (2003), é o do “ensino centrado no aluno”, que propõe uma mudança de paradigma educacional – do ensino expositivo, em que sobressai a capacidade do professor de explicar o conteúdo proposto, para o ensino construtivista, centrado no desenvolvimento da capacidade do aluno de entender, reconstruindo um determinado conteúdo. E que remete à inclusão de novos termos no dia a dia do professor: competências, habilidades, valores, pensamento divergente, contextualização.

Leciona Carvalho (2003) que a proposta dos PCNs para o conceito de conteúdo se baseia nos trabalhos de Coll (1992), quando propõe que,

Na escola se ensinem e aprendam outras coisas consideradas tanto ou mais importantes que os fatos e conceitos, como, por exemplo, determinadas estratégias ou habilidades para resolver problemas, selecionar informações pertinentes em situações novas ou inesperadas; ou, também, saber trabalhar em equipe, mostrar-se solidário com os companheiros, respeitar e valorizar o trabalho dos demais ou não discriminar as pessoas por razões de gênero, idade ou outro tipo de características individuais (Coll, 1992, *apud* Carvalho, 2003; p. 3).

Nesse contexto, Carvalho (2003), ao discutir os principais pontos que os professores de ciências precisam saber para compreender a relação entre os conteúdos conceituais e os procedimentais (que representam as habilidades de desenvolver o conteúdo) e assim estar aptos a preparar novas atividades de ensino (Jung, 2007), conclui afirmando que referidos pontos podem ser generalizados para outras disciplinas e que, além disso, podem também servir de parâmetro para discussões em outros campos do conhecimento. São eles:

- Conhecer os problemas que originaram a construção de tais conhecimentos e como chegaram a articular-se em corpos coerentes, evitando assim visões estáticas e dogmáticas que deformam a natureza do conhecimento. Trata-se, portanto, de conhecer a história das ciências, não só como suporte básico da cultura científica, mas principalmente como uma forma de associar os conhecimentos com os problemas que originaram sua construção, sem o qual tais conhecimentos aparecem como construções arbitrárias. Pode-se, assim, conhecer quais foram as dificuldades, os obstáculos epistemológicos que se teve de superar, o que constitui uma ajuda imprescindível para a compreensão das dificuldades dos alunos.
- Conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção dos conhecimentos, isto é, conhecer a forma como os cientistas colocam e tratam dos problemas de seu campo do saber, as características mais notáveis de sua atividade, os critérios de validação e aceitação de suas teorias.
- Conhecer as interações Ciências-Tecnologia-Sociedade associadas à construção de conhecimentos, sem ignorar o frequente caráter conflitivo dessa construção e a necessidade da tomada de decisão.
- Ter algum conhecimento dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas, para poder transmitir uma visão dinâmica do conteúdo a ser ensinado.

- Adquirir conhecimentos de outras disciplinas relacionadas, de tal forma que possa abordar problemas transdisciplinares, a interação entre distintos campos e também os processos de unificação (Carvalho, 2003; pp. 4-5).

Com efeito, arremata Carvalho (2003) dizendo que não basta ao professor apenas “conhecer o conteúdo que deve ensinar”, isto é, ter o domínio do conteúdo. É importante também saber o “conteúdo escolar”, ou seja, como aquele conteúdo deve ser trabalhado com o aluno.

Diferentemente do modelo tradicional, o ensino construtivista deverá criar condições para que alunos possam dizer o que pensam com convicção, argumentar com precisão e expor suas ideias com persuasão (e não repetindo o que o professor disse). Mas tais propósitos somente serão alcançados com um trabalho diário, perseverante, e que envolva toda a escola, como leciona Carvalho (1998).

Naquela concepção pedagógica em que as atitudes que se espera dos alunos são de passividade, quietude e respeito e o valor que se transmite é o de que “o professor é a fonte (única) de conhecimento”, valoriza-se igualmente o aluno que consegue repetir a lógica e as palavras do professor. Em um ensino construtivista, porém, a interação professor-aluno não pode, nem deve, ser considerada um fator desprezível, pois é nessa comunicação que a reflexão e a argumentação entre os alunos irão ocorrer e esses são fatores importantes para o desenvolvimento da racionalidade e dos conteúdos metodológicos e atitudinais. (Vannucchi, 1996; Capecchi & Carvalho, 2000, também citados)

Por outro lado, Carvalho et al., 1998 (apud Carvalho, 2003; p. 7), diz que:

A interação do aluno com seus iguais é imprescindível na construção do conhecimento, haja vista que essa é uma construção eminentemente social. É também na discussão com os seus pares que o desenvolvimento lógico e a necessidade de se expressar coerentemente aparecem. A situação de enfrentamento com outros pontos de vista leva à necessidade de coordenação com os próprios, dando lugar à construção de relações, o que contribui para o desenvolvimento de um raciocínio coerente.

É nessa nova perspectiva que, além de aprender a ouvir, a considerar as ideias de outro colega, oportuniza-se o aparecimento na sala de aula de variados pontos de vista e o

estudante é estimulado a reorganizar-se, a encontrar forma de conciliar e/ou resolver divergências.

4. A mudança paradigmática nas práticas de leitura

No contexto das discussões acerca da leitura, deve-se afirmar que o propósito é de uma verdadeira mudança paradigmática, em sentido kuhniano (2003). De modo geral, os documentos o demonstram referindo-se ao insucesso do modelo de ensino preconizado em face da LDB anterior (Lei no. 5.692/1971) e propõe, como uma síntese das teorias desenvolvidas nas últimas décadas do século XX, o estudo da língua materna na escola, apontando para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem “que deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral” (PCNEM 2000; p. 18).

No contexto dessa discussão, cabe observar que o paradigma adotado por um sistema educativo coobriga, por assim dizer, todos os seus membros a compartilhar suas regras e modelos operacionais, com vistas a obter-se um resultado padrão. Dito de outro modo, “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica [no nosso caso particular, a comunidade dos professores de Português] consiste em homens que partilham um paradigma” (Kuhn, 2003; p. 221; *grifo nosso*).

Com o objetivo de melhor precisar o entendimento do que vem a ser um paradigma, considere-se o que propõe o autor citado.

De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, [e] técnicas, partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregados como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal” (KUHN, 2003; p. 220).

Com efeito, à luz do dito por Kuhn sobre o paradigma constituinte dos modos de ação dos membros de uma comunidade, ganha sentido a afirmação segundo a qual tal mudança se coloca em razão da crise que o paradigma anterior sofreu, na medida em que o ensino da língua materna – no que respeita à “construção” da competência textual – passou a

contrastar com a realidade. Como consequência disso, deu-se a substituição de um paradigma então hegemônico (aquele que focava sua atenção no ensino da gramática) por outro, com o objetivo de “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de uma análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação“. Em outras palavras, pode-se dizer, como propõem Fonseca e Fonseca (1977), citado por Travaglia, que é necessário que ocorra “a abertura da aula à pluralidade dos discursos, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade” (Travaglia, 2006; p. 18).

Segundo essa orientação, portanto, e para que efetivamente se cumpram os objetivos delineados no novo paradigma, aos professores de Língua Portuguesa compete adotar práticas de ensino dedicadas “à tarefa de letramento dos nossos estudantes. Ler e escrever – é isso que importa [...]. Ler e escrever textos variados, de todos os tipos e de todos os gêneros que circulam na sociedade. Somente assim a pessoa vai estar minimamente habilitada a se mover em meio ao universo letrado [...]” (Bagno, 2009; p. 86).

E aduz ainda Bagno: “Somente depois de muita leitura e muita escrita é que a escola poderá levar o cidadão a refletir sistematicamente sobre o fenômeno da língua e da linguagem [...], ou seja, aprender sobre a língua, [...] Saber ler e escrever é *requisito prévio* a qualquer outra aquisição de conhecimento” (p. 86).

Do exposto, para que ocorram as mudanças pretendidas, cabe ao professor adotar nova postura em sala de aula, utilizando-se de práticas que possibilitem aos estudantes desenvolver as competências e habilidades pretendidas, no caso específico, de produção textual. Do ponto de vista de nossa experiência, os resultados de nossas observações nos mostra que somente essa mudança se consumará, de forma eficiente e eficaz, com a capacitação do professor, preparado para o exercício de novas atividades de ensino. Daí afigurar-se compreensível a nossa preocupação ao longo de todos esses anos de atividade no magistério de Língua Portuguesa nos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio do IFS – Campus São Cristóvão, haja vista a falta dessa preparação, do acompanhamento das atividades em sala de aula, de avaliação dos resultados, ou da utilização de qualquer outro mecanismo institucional que viesse a validar, ou não, as práticas que vêm sendo adotadas pelo conjunto dos professores de língua materna ao longo dos anos, e também da observação acerca da inserção dos alunos no mercado de trabalho, do desempenho que têm obtido nas

avaliações nacionais, a exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e/ou nos vestibulares das universidades federais e particulares.

Nesse contexto, cabe observar que o ENEM, em sua nova versão, apresenta-se como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, cujos objetivos principais consistem em democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (MEC/ENEM).

De acordo com as disposições dos textos que tratam do Exame, as universidades poderão dele utilizar-se como processo seletivo, fazendo a escolha dentre as quatro possibilidades de sua utilização, a saber:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

O ENEM, conforme textualmente expresso, apresenta-se, pois, como alternativa para promover a descentralização dos processos seletivos, que limita o ingresso no ensino superior, favorece candidatos com maior poder aquisitivo e restringe a capacidade de recrutamento pelas Instituições Federais de Ensino – IFES, em prejuízo daquelas localizadas em centros menores.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007 (PNAD/IBGE), mostram que é muito baixa a mobilidade entre estudantes nas diferentes unidades da Federação. De todos os estudantes matriculados no primeiro ano do ensino superior, apenas 0,04% residem no estado onde estudam há menos de um ano.

Comparativamente, nos Estados Unidos cerca de 20% dos estudantes cruzam as fronteiras estaduais para ingressar nas instituições de sua escolha. Em 1988, 19,2% dos estudantes ingressaram em *colleges* ou universidades americanas fora de seu estado de origem, segundo dados do *National Center for Education Statistics*.

A atual prova do ENEM (cf. anexo I) é composta por quatro testes, um por cada área do conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Aproxima-se, dessa forma, das Diretrizes Curriculares Nacionais, sem abandonar, porém, o modelo de avaliação centrado nas competências e habilidades (MEC/INEP).

A área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias interessa à linguagem. Esta, por sua vez, é considerada um produto das ações humanas e representa a síntese das experiências sociais e culturais. Dentre as linguagens, a ênfase é dada à principal delas, a linguagem verbal, nas duas modalidades: oral e escrita.

Os códigos, por outro lado, são sistemas complexos, construídos nas relações sociais, e ajudam a expressar experiências, extrair conclusões, ampliar limites, propor problemas. A aquisição de novos códigos permite o desenvolvimento de novas motivações para a ação, ampliam-se as relações sociais e a visão de mundo. O conhecimento da língua escrita é um bom exemplo disso.

A literatura tem códigos próprios construídos no campo literário e interessa particularmente por utilizar a língua escrita em sua produção. O teatro, o cinema, a televisão entre outras linguagens desenvolvem seus códigos próprios. Todas as linguagens articuladas e construídas nas relações sociais, como a fala e a escrita, com suas inúmeras manifestações devem ser conhecidas, porque reveladoras de referenciais de troca e interação.

Como instrumento de avaliação institucional, assumiu-se o papel essencial da leitura como pré-requisito básico, seja na prova de múltipla escolha, seja na produção do texto escrito, por entender que sem o desenvolvimento pleno da atividade leitora todas as competências e habilidades avaliáveis teriam suas possibilidades reduzidas ou interrompidas.

Nesse contexto cabe destacar que os números da 6ª edição, constantes das Considerações Finais do Relatório Final Enem 2003, permitem concluir que o exame se consolida, seja como instrumento de autoavaliação e valorização do final do ensino médio, seja como instrumento desviado de sua função original, mas reconhecido pela sociedade e incorporado ao sistema de ingressos no ensino superior.

Com efeito, segundo Travaglia (2006; p.17), “o ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a *competência comunicativa* dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.”

Prossegue afirmando Travaglia que a *competência comunicativa*, por sua vez, implica, duas outras competências: a *competência gramatical* ou *linguística*, que “é a capacidade de, com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais”; e a *competência textual* que é “a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados *bem formados*, valendo-se de capacidades textuais básicas [...]” (p. 18).

Do exposto, pode-se concluir que para o desenvolvimento da competência comunicativa faz-se necessário proporcionar ao estudante o contato com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa, por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação. Em outras palavras, ao estudante importa o contato e o trabalho com textos, de modo que possa desenvolver a capacidade de produzi-los e compreendê-los nas mais diversas situações de comunicação em que se encontre.

Nesse contexto, revela-se oportuno recorrer às capacidades textuais básicas elencadas por Charolles, citado por Travaglia: a) capacidade formativa, “o que equivaleria mais ou menos a ser capaz de dizer se uma sequência linguística dada é ou não um texto, dentro da língua em uso”; b) capacidade transformativa, que significa, por exemplo, “saber se um resumo realmente é resumo de um texto dado”; c) capacidade *qualificativa*, “que tem a ver com a capacidade formativa, à medida que deve possibilitar ao usuário ser capaz de produzir um texto de determinado tipo” (Charoles *apud* Travaglia, 2006; p. 18).

Finalmente, vale notar que, referindo-se aos objetivos do ensino da língua no Ensino Médio, Travaglia faz referência a outros, igualmente importantes, porém “*mais restritos* que o desenvolvimento da *competência comunicativa*” e “que são preocupação frequente dos professores de Português”, a saber: “a) levar o aluno a dominar a língua padrão; b) ensinar a variedade escrita da língua” (Travaglia, 2006; p.19).

5. Leitura e competência textual: práticas de sala no IFS - SC

Na direção de tais ensinamentos e orientações, podemos afirmar que, dentre as atividades desenvolvidas pelos alunos dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio do IFS – Campus São Cristóvão, na disciplina Língua Portuguesa, destacam-se: a leitura/audição regular de textos literários e não literários (notícia, reportagem, editorial, charge, quadrinho, ensaio, crônica, poema), tendo como suportes livros, jornais, noticiários da televisão e a internet; a produção escrita de comentário sobre a matéria, objeto da leitura, com ênfase na compreensão do texto, na articulação das palavras na frase, na estrutura e expressão do pensamento; e a realização de recitais de poesia, exposições em sala e/ou espaços alternativos e apresentações diversas.

Referidas atividades possibilitaram desenvolver o hábito da leitura e da produção escrita e normalmente são recomendadas aos estudantes com o início do ano letivo. É nesse momento que se pode verificar uma resistência natural às práticas que exigem o uso regular do livro didático, a leitura de notícias, reportagens, editoriais, de artigos de revistas, o acompanhamento do noticiário local, nacional e internacional, a discussão e reflexão sobre temas polêmicos e atuais: políticos, econômicos, sociais e religiosos. A atividade escrita consiste na produção de comentários, resumos e resenhas, dentre outras.

Além das práticas, que se veem refletidas nos documentos que integram o anexo II desta dissertação, os estudantes também costumam participar de seminários, expor os trabalhos realizados individualmente ou em grupo, oralmente ou afixados na própria sala de aula, ou em espaços alternativos da instituição. Outro aspecto importante a registrar, é o fato de a sala transformar-se, algumas vezes, em espaço para exposição de pontos de vista dos alunos sobre os conteúdos das matérias lidas, bem como discussões, imprimindo dinamismo e interesse às aulas e a participação da grande maioria dos estudantes.

Nesse contexto, podemos observar, a partir dos documentos produzidos que os professores de Língua Portuguesa dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Agroindústria e Agropecuária do IFS/Campus São Cristóvão vêm adotando práticas que estão em sintonia com as mudanças propugnadas, mesmo que tímidas, no que diz respeito ao ensino da língua materna, numa perspectiva, portanto, de formação que atende às expectativas de formação de um cidadão autônomo, com capacidade suficiente para interagir com a realidade do mundo atual.

Por tudo quanto exposto, a oportunidade de realização da pesquisa, no curso de mestrado, revestiu-se de grande importância, haja vista a possibilidade de transformar a inquietação em objeto de estudo, possibilitando, portanto, verificar se o conteúdo teórico dos PCNEM, da atual LDB e das modernas concepções linguísticas sobre o ensino da língua materna saíram do papel e têm balizado as atividades dos professores de Língua Portuguesa do atual IFS – Campus São Cristóvão, para o desenvolvimento da *competência textual*, a que já nos referimos.

Nesse ponto, oportuno registrar, mais uma vez, que qualquer propositura de mudança de paradigma de ensino pressupõe a aquisição de novos conhecimentos. No caso do ensino da língua materna, a exemplo, dada a relevância que o *texto* passa a ter, não há como possa o professor prescindir das contribuições da Linguística Textual, segundo leciona Koch, haja vista a necessidade que terá de “embasar e alimentar teoricamente as práticas de sala de aula” (Koch, 2001, v. 5, n. 2; p. 93).

No contexto dessa discussão e a propósito das considerações expendidas das práticas realizadas no IFS – São Cristóvão, a indagação parece inevitável:

- os professores de Língua Portuguesa do IFS/Campus São Cristóvão vêm interagindo uns com os outros na busca de um projeto coletivo, com o propósito de desenvolver práticas em sala de aula para aquisição de novas competências, especificamente da competência textual?

Se da observação resultou uma resposta positiva, isso naturalmente demandou conhecimento, participação, disponibilidade, interesse profissional e compreensão do papel da escola, conforme previsto nos PCNEM (2000), no título Rumos e Desafios (pp. 64-66). Aqui está o núcleo da problemática de pesquisa que nos norteará na investigação.

Com efeito, o processo de ensino/aprendizagem da língua deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como uma construção humana e histórica e na sua gênese estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural. Ao professor, nesse âmbito, compete (entendendo-se como desdobramento de um deve ser) considerar o valor sociointeracionista da linguagem verbal, de modo que, ao definir a sua atuação, leve em conta o saber linguístico do aluno, ponto de partida para a decisão.

Tal concepção do processo ensino/aprendizagem implica uma mudança de paradigma fundamental, que destaca a natureza social e interativa da linguagem, antagônica às concepções tradicionais, posto que deslocadas do uso social. Ao professor cabe, portanto, no contexto desse novo paradigma, centrar-se no desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, de modo que ele a verbalize e adquira o domínio de outras, de que se utilizam diferentes esferas sociais.

6. A linguística textual e suas implicações no ensino da língua materna

Ao referir-se à Linguística Textual, Fávero & Koch (2008) afirmam que, como um novo ramo da linguística, tem como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem. E ainda acrescentam:

Sendo o texto muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – a competência textual – que se distingue da competência frasal ou linguística em sentido estrito [como a descreve, por exemplo, Chomsky (1965)]. Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística – em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado. São estas habilidades do usuário da língua que justificam a construção de uma gramática textual, cujas tarefas básicas são:

- a) Verificar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, determinar os seus *princípios de constituição*, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto;
- c) diferenciar as várias espécies de textos (Fávero & Koch, 2008; pp. 14-15).

Ainda segundo Travaglia (2006), nos comunicamos por meio de textos, entendidos estes como uma unidade linguística da língua (falante/escritor/ouvinte/leitor), e o trabalho de desenvolvimento da *competência comunicativa* vem a ser o desenvolvimento da capacidade

de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa, que correspondem a situações discursivas de enunciação.

O ensino de Língua Portuguesa, tradicionalmente, valoriza sobretudo classificações e memorização de nomenclatura gramatical e sistematização de história da literatura. Já o texto, por sua vez, representa um pretexto para igualmente valorizar a Gramática da língua. O enfoque, plasmado nessa concepção de ensino da língua materna, certamente tem contribuído para o insucesso de muitos estudantes nos exames de avaliação, a exemplo, o ENEM, o PISA.

Modernamente, a proposta de ensino é centrada no texto, este considerado como unidade significativa no ensino da língua, que pressupõe um sujeito que exerce uma ação interpretativa sobre um objeto (o interlocutor), envolvendo necessariamente quem o produz. Dessa forma, o interlocutor se faz presente não só quando produz sentidos para a leitura, mas também no momento da produção, pois a condição indispensável para que haja texto é a existência do outro.

Há uma diversidade de textos que circulam socialmente e não é possível tratar a todos sem que critérios sejam observados bem assim as suas especificidades. É preciso cuidar das condições de produção, os papéis assumidos pelos interlocutores, os efeitos de sentido, o suporte, as intenções. A leitura de cada texto exige competências diferentes de leitura. A notícia, a carta, a crônica, o poema supõem diferentes questionamentos e realidades distintas de produção. E não basta apenas saber ler, também é preciso produzir, escrever textos, o que remete à aquisição de novas competências.

Para o ensino-aprendizagem de produção de texto, a proposta é centrada nos gêneros textuais ou discursivos, sem desprezo, no entanto, dos tipos textuais tradicionalmente trabalhados na redação: a narração, a descrição, a dissertação, o ponto de vista, as técnicas de argumentação, todos a serviço dos diversos gêneros.

Segundo Franchi (1991), citado por Travaglia (2006), para o ensino de Gramática há que se considerar o sentido que se lhe é atribuído: se “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores [Gramática normativa]” (p. 48); se “um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do

que não é gramatical [Gramática descritiva]” (pp. 52-53); ou se “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica [Gramática internalizada]” (p. 54).

Conclui Travaglia afirmando que normalmente se considera que é a Gramática internalizada, “a que não depende, pois, em princípio, de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística” (p. 28). Ademais, acresce o autor, “que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita a sua competência comunicativa” (p. 30).

Não cabem dúvidas de que tal concepção do processo ensino/aprendizagem implica uma mudança de paradigma fundamental, que destaca e focaliza sua atenção na defesa de uma *natureza social e interativa da linguagem*, antagônica às concepções tradicionais, posto que deslocadas do uso social e centradas na consideração rígida das regras gramaticais que favorecem ao aprendizado exacerbado da língua culta. Nada implicando qualquer contradição, vale observar ainda que, no contexto desse novo paradigma – cuja explicação terminológica nos ofereceu Kuhn (2003) nos esclarecimentos precedentes acerca do paradigma – ao professor está reservada (destinada) a habilidade de promover o desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, de modo que ele a verbalize e adquira o domínio de outras, de que se utilizam diferentes esferas sociais.

A atual LDB (1996), ao tratar do direcionamento da educação nacional dispõe que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 35, incisos I a IV).

Integrada à área linguagens, códigos e suas tecnologias, o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Sob esse aspecto, configura-se a importância que o aluno assume no processo de construção de sua experiência de mundo, que ele trata de expressar por meio da produção de textos que incorporem seus sentidos.

Esboçada essa nova compreensão sobre como deve ser o estudo da língua, estabelecer princípios gerais e racionais a serem seguidos para a organização do pensamento remete, pois, a um ensino de língua que enfatiza a gramática teórico-normativa, cujas regras a serem seguidas são as normas do bem falar e do bem escrever, ensino esse não consentâneo com as orientações dos PCNEM, tampouco agasalhadas pelas modernas concepções sobre a produção textual. A mudança de paradigma, nesse aspecto, e nos termos em que brevemente aqui discutimos, veio ao encontro do que prescrevem os documentos formais (legais) que regulam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

É Bagno quem afirma que há dois modos diferentes de encarar o fenômeno da linguagem, no tocante ao ensino da língua: o primeiro, segundo a doutrina gramatical tradicional; o segundo, consoante a linguística moderna, que se firmou como ciência autônoma no início do século XX.

Neste ponto, convém relembrar que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) ao estabelecerem as competências que deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem da Língua, ao longo do Ensino Médio, assim dispõem: “(...) as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (Cap. 1, p. 18)

Ao lecionar sobre as diferentes concepções de linguagem no curso da História, Kock (2007) destaca a que considera como forma (“lugar”) de ação ou interação, que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. Tendo em vista a intensidade de estudos voltados para as relações entre a língua e seus usuários, “Isso significa que se torna necessário ultrapassar o nível da descrição frasal para tomar como objeto de estudo combinações de frases, sequências textuais ou textos inteiros” (pp. 7-10).

Segundo a Teoria da Enunciação, que tem como precursor o pensador russo M. Bakhtin, os modos de dizer de cada indivíduo são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e somente podem se concretizar por meio dos gêneros textuais (quer orais, quer escritos). Estes, por sua vez, como se lê em Koch (2001), “são determinados historicamente e constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na

cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, devendo ser tomados como objeto do ensino da língua”(p. 88).

Em consonância com o que discute Bakhtin (2000),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso [textuais] são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (p.279).

Ademais, aduz Bakhtin, que o discurso é constituído de elementos distintos e que a construção de qualquer texto pressupõe uma organização desses elementos dentro de um determinado gênero.

À luz da concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Referida concepção – de língua, de sujeito, de texto – arremata Koch (2001), implica em que o sentido de um texto, “como unidade básica da linguagem verbal” decorre de “uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo” (p. 90).

Com efeito, é por meio das atividades de linguagem que “o homem se constitui sujeito” e “tem condições de refletir sobre si mesmo”. E realizando atividades de compreensão e produção de textos, o educando “desenvolve uma relação íntima com a leitura-escrita, fala de si mesmo e do mundo que o cerca, viabilizando, assim, nova significação para seus processos subjetivos.” (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006; p. 24)

Nas palavras de Travaglia (2006), citando Halliday, McIntosh e Stevens (1974; pp. 257-287), há três tipos de abordagem do ensino da língua, quais sejam: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. A adoção de referidos tipos de abordagem pode se dar de forma isolada ou concomitante. O autor esclarece, porém, que

Tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízos na formação do aluno, em termos do conhecimento lingüístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor. Mesmo porque o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido nem mesmo seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considere satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua (p. 40).

No tocante à escrita, Koch & Elias (2010) reconhecem a existência de muitos estudos sobre o assunto, sob diversas perspectivas, os quais indicam diferentes modos de responder porque “a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (lingüística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)” (p. 3). Em meio à pluralidade de respostas que se possa dar sobre o que vem a ser a escrita, segundo as autoras referidas, “o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve” (p. 32).

Nessa direção, citando Torrance & Galbraith (1999), Koch e Elias afirmam entender, pois, a escrita como

A atividade de produção textual que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos (p.35).

Sem perder de vista o horizonte mais amplo de nossas discussões nesse projeto, vale observar que Koch (2006) chama a atenção para aspectos interessantes na discussão do problema que envolve a leitura e a escrita, ao destacar que:

Atualmente, algumas questões vêm sendo colocadas, quando o assunto em estudo é texto/discurso: a concepção de sujeito, de língua, de texto e de (construção do) sentido.

À concepção de língua como *representação do pensamento* corresponde a de *sujeito psicológico*, individual, dono de sua vontade e de suas ações. (...) Trata-se de um sujeito *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

Na verdade, porém, este ego não se acha isolado em seu mundo, mas é, sim, um sujeito essencialmente histórico e social na medida em que se constrói em sociedade e com isto adquire a habilidade de interagir. Daí decorre a noção de um sujeito social, interativo, mas que detém o domínio de suas ações.

A concepção de língua como estrutura, por seu turno, corresponde a de sujeito determinado, *assujeitado* (X) pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não-consciência’. São, portanto, três as posições clássicas com relação ao sujeito:

- a) Predomínio, senão exclusividade, da consciência individual;
- b) ‘assujeitamento’;
- c) concepção de língua como lugar de interação, que corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (pp. 14-15).

Finalmente, deve-se afirmar que, no contexto de nossas preocupações teóricas no horizonte deste projeto de investigação, por ocasião da execução da metodologia a ele aplicado, realizaremos o confronto da produção escrita do aluno do IFS – Campus São Cristóvão [redação], feita por ocasião do exame de seleção, com outros textos produzidos ao longo do curso, com vistas a averiguar seu desenvolvimento. Isso, com efeito, nos possibilitará indicar, após análise e interpretação dos dados coletados por meio de questionários, os progressos obtidos ou não no desempenho da referida atividade.

CAPÍTULO SEGUNDO

O CURSO DA INVESTIGAÇÃO

1. Problemática da Pesquisa

O presente projeto teve a sua gênese na necessidade de verificar as práticas adotadas, os conteúdos ministrados nas aulas de Língua Portuguesa pelos professores dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio do Instituto Federal de Sergipe – IFS – Campus São Cristóvão (SC), e as atividades desenvolvidas pelos alunos, de modo que se possa ter a garantia (ou não) de que ao término do curso, “etapa final da educação básica”, estarão aptos a produzir textos escritos, de gêneros diversos, e que sejam reveladores do desenvolvimento de uma competência que permita “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando a continuidade dos estudos” (LDB, 1996; art. 35, inciso I), consentâneos com as orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) e a atual LDB – Lei nº 9.394/96.

Desde os idos de 1992, época de ingresso como professora de Língua Portuguesa no quadro efetivo da então Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, atualmente Instituto Federal de Sergipe – IFS - *Campus* São Cristóvão (Lei 11.892, de 29/12/2008 – DOU 30/12/2008), os alunos que a cada ano ingressavam para estudar, seja para cursar o Ensino Médio, ou o Ensino Técnico de Nível Médio, eram submetidos a um exame de seleção, do qual constavam questões de múltipla escolha de disciplinas, a saber: Português, Matemática, História, Geografia e Biologia, e ainda a produção de um texto [redação], a partir de um tema proposto. Tal exigência sempre possibilitou aos professores de Língua Portuguesa, normalmente chamados à correção das provas do exame, o acesso aos textos produzidos e às demais provas do certame, quando então era possível verificar que muitos daqueles alunos apresentavam dificuldades na abordagem do tema proposto e na elaboração do texto escrito, não se revelando, portanto, bons *usuários* da língua, como estabelece a LDB/96 ao dispor que o ensino fundamental tem como finalidade promover “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]” (art. 32, I.)

A cada ano que se iniciava, portanto, os alunos chegavam à escola sem a aptidão esperada, qual seja, a de produção de um texto escrito, consoante era esperado ao final do ensino fundamental. E, durante o decorrer do curso, essa certeza se cristalizava à medida em que professores de outras disciplinas reclamavam sobre as dificuldades dos estudantes nas

atividades escritas e apelavam para os professores de língua materna para intervenções no sentido de melhorar o desempenho em tais atividades. Mudar o *status quo* passou a ser para os professores um desafio e isso, necessariamente, exigia a adoção de práticas em sala de aula direcionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências para a produção textual, novas atitudes, portanto, as quais deveriam estar em sintonia com as disposições insculpidas na legislação vigente e nas modernas concepções dos estudos linguísticos, de modo que, finda a educação básica, os estudantes reúnam as condições que os habilitem o acesso à educação superior e ao mundo do trabalho. Necessário se fazia, pois, o empenho do conjunto de professores da escola para tal, sobretudo os de Língua Portuguesa.

Era preciso, e urgente, pois, deflagrar um processo de mudanças, no início do ano letivo subsequente ao exame de seleção, com práticas que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades e competências para a produção escrita, em um tempo razoavelmente curto, se comparada a duração do Ensino Médio com o Ensino Fundamental. Tal iniciativa, com efeito, deve partir da esfera federal, a exemplo do que fez o governo português, implantando o Plano Nacional de Leitura (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>). No caso brasileiro, o Decreto nº 519, de 15 de maio de 1992, instituiu a Política Nacional de Incentivo à Leitura PROLER, com o objetivo, dentre outros, de promover o interesse nacional pelo hábito de leitura (art. 2º, I).

Segundo Bagno (2009), “‘ensinar português’ tem que ser, antes de mais nada, ensinar a *ler* e a *escrever*. A tarefa da educação linguística é a tarefa do letramento constante e ininterrupto dos alunos. [...] uma coisa é aprender sobre a língua, outra coisa, muito diferente, é aprender a usar a língua.” (pp. 143-144). Tal habilidade, considerada nos estritos termos de como vêm sendo defendidos por uma gama bastante representativa de teóricos implica uma valoração positiva da competência que o aluno possa a vir a adquirir no sentido de ser capaz de se situar no mundo e com ele relacionar-se sem o atendimento aos padrões da norma culta no que respeita a escrita, portanto.

Não obstante, nos chama a atenção Soares (2003) para o fato de que “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais.” (p. 66). Por isso, recomenda a autora que não basta conhecer uma definição; o ideal será levar em conta outras definições e a dimensão que cada uma delas privilegia, de modo que se possa chegar a um conceito mais abrangente.

No contexto das preocupações relatadas, com respeito à problemática da escrita, convém registrar que apesar de não existir no IFS – Campus São Cristóvão projeto coletivo de trabalho, na busca de práticas consentâneas com as proposições dos PCNEM, da lei e das concepções e teorias modernas e dos instrumentos oficiais sobre o ensino da língua materna, iniciativas vêm sendo tomadas por cada professor. Resta indagar, porém, em termos de questão de partida: *os professores de Língua Portuguesa estão interagindo com os seus alunos de modo a permitir o desenvolvimento da competência textual? Quais as práticas que foram e continuam sendo adotadas em sala de aula para fazer dos nossos alunos bons usuários da língua?*

Da maneira, portanto, como as atividades vêm sendo desenvolvidas, sem que se discutam as práticas que cada professor utiliza, de forma própria e isoladamente, sem que nenhum trabalho investigativo tenha ocorrido até hoje no sentido de revelar se o trabalho realizado tem consistido, segundo Bagno (2008) na “reprodução dos velhos vícios gramatiqueros simplesmente” (p. 146) ou se “redirecionamos todos os nossos esforços, voltá-los para a descoberta de novas maneiras que nos permitam fazer de nossos alunos [...] bons usuários” (p. 145) do idioma, não há como ficar indiferente à questão.

Em razão do exposto, impõe-se, portanto, a realização do levantamento das práticas adotadas em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa do IFS – Campus São Cristóvão, como também dos conteúdos por eles ministrados. Há também que se verificarem os instrumentos de que dispõem os professores para desenvolverem as suas atividades, em sala de aula e/ou nos espaços alternativos, de modo que se possa verificar as condições que lhes são oferecidas para realizar as suas atividades.

O trabalho investigativo, que será executado pela pesquisa empírica, possibilitará, dessa forma, verificar e afirmar quais os instrumentos de que dispõem os professores para a execução das atividades, nas salas de aula e nos espaços alternativos; de que maneira se dá a compatibilização dos conteúdos transmitidos com a tarefa da educação linguística contemporânea; e se os trabalhos produzidos pelos alunos e alunas das diversas séries dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio são reveladores do desenvolvimento ou não da competência textual, que é, segundo Travaglia (2006), “a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas.” (p.18.). E, na hipótese, contrária, a razão por que da não consecução de tais práticas.

A despeito do que possa, ao final, revelar o trabalho investigativo, o que importará ao trabalho é a comprovação do esforço empreendido por cada um dos professores, particularmente os de Língua Portuguesa, por uma *mudança de atitude*, e que “deve refletir-se na não aceitação de dogmas, na adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objeto de trabalho” (Bagno, 2008; pp.140-141), em conformidade com o que foi descrito em relação às mudanças paradigmáticas sobre as quais discute Kuhn (2003).

A propósito de uma das atividades de produção escrita, desenvolvida pelos alunos do IFS – Campus São Cristóvão, ao longo dos últimos quatro anos, convém registrar que elas se iniciam tão logo começa o ano letivo. Semanalmente, o aluno realiza a leitura de texto da atualidade (notícia, artigo, reportagem, ensaio, editorial, carta ao leitor, crônica etc., veiculado em jornal local, nacional ou internacional, em revistas de circulação nacional, preferencialmente, e/ou na internet) e produz um comentário crítico (espaço do leitor/autor). A recomendação é que a tarefa seja feita em caderno específico para a atividade, onde a matéria lida deverá constar, recortada, de preferência, ou copiada, de maneira que o estudante tenha uma aproximação com os mais diversos textos, uma ambientação com as palavras, com a forma de escrevê-las e as diversas combinações das palavras nas frases, nos parágrafos, bem assim conhecer e identificar as especificidades dos diversos gêneros textuais. Ao fazer o comentário escrito o estudante deverá cuidar da apresentação da atividade, escrevendo o texto sem borrões e com letra legível, sob a orientação do professor.

Paralelamente a essa atividade, os estudantes também têm a oportunidade de discutir sobre temas da atualidade, a partir de textos lidos, a exemplo: aborto, eutanásia, violência nas grandes cidades, drogas, corrupção (administrativa, política), a crise financeira mundial, pedofilia, partidos políticos, pré-sal, questões ambientais, segurança no trabalho, a crise na escola, eleições. No calendário das atividades ainda destaca-se a produção oral em sala, com a apresentação de trabalhos em grupo, recital de poesia e musicais, como também de resenha crítica e de resumo sobre textos lidos (romances, contos, crônicas).

Vale considerar, por fim, que o trabalho desenvolvido pelo aluno tem sempre repercussão favorável na sua avaliação, expediente utilizado como uma forma de incentivo à atividade de produção oral e escrita.

2. Objetivos:

2.1. Geral:

a) Propor, a partir da análise das atuais práticas e dos conteúdos ministrados pelos professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Sergipe – IFS – Campus São Cristóvão, em confronto com o resultado-análise da produção escrita do alunado, por ocasião do acesso e ao longo do curso, um quadro de estratégias para o fomento da eficiência e da eficácia no desenvolvimento das habilidades na produção escrita que assegurem maior competência textual.

Em última análise, o que esperamos com o alcance desse objetivo é, se nos for possível, apontar/Sugerir, a partir da categorização dos dados obtidos, novos rumos para as práticas e indicação de conteúdos para as aulas dos professores de Língua Portuguesa, com vistas à consecução, *em sentido mais estrito*, dos objetivos definidos na LDB/(1996) e nos PCNEM (2000).

2.2. Específicos:

a) Listar as práticas utilizadas e os conteúdos ministrados, buscando verificar a compatibilidade entre o planejado e o efetivamente executado em sala de aula

pelos professores, para efeito de aferição da competência textual, relativamente à capacidade de produção escrita;

b) Relacionar as práticas às orientações dos PCNEM e às teorias modernas de produção linguística;

c) Apontar/Sugerir novas práticas e conteúdos para as aulas de Língua Portuguesa.

3. Metodologia

No cenário da metodologia aplicada, primeiramente cabe observar que a investigação empírica aqui proposta foi realizada no Instituto Federal de Sergipe – IFS – Campus São Cristóvão, considerando o desenvolvimento da proposta de investigação em curso, isto é, com fulcro no estudo de caso de tipo etnográfico (André, 2008) e com vistas a atender as

especificidades dos nossos objetivos para o desenvolvimento da competência textual, aqui analisada.

Com efeito, a investigação propôs-se a analisar fundamentalmente as relações presentes que ocorrem entre os sujeitos envolvidos no espaço da sala de aula e o rendimento escolar de estudantes do referido instituto, todos imbricados na execução de estratégias distintas, visando ao desenvolvimento da referida competência textual. Nesse contexto, primeiramente procuramos analisar a relação professor-aluno. Esses sujeitos, por sua vez, inicialmente foram investigados por meio da estratégia metodológica da pesquisa participante em sala de aula. Tal recurso metodológico foi aplicado porque segundo entende André (2008),

Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. No entanto, para conseguir esse intento, o pesquisador necessita investir muito tempo e muitos recursos, seja no planejamento do trabalho, *seja na entrada e permanência em campo, seja na interpretação e no relato dos dados.* (p. 33) grifos nossos

Com efeito, todo o estudo teve por meta maior verificar a reação do aluno e do professor (inclusive o pesquisador que atua como professor) em face da aplicação do roteiro de entrevista e se a ação dos mesmos interfere favoravelmente (ou não) no processo de ensino-aprendizagem, que é responsável por desenvolver a competência textual.

No que respeita ao resultado da análise das respostas dadas pela investigadora (na condição de professor) e pelos demais colegas, professores de Português, foi realizado um encontro de grupo focal (RL, n.º 5), para conhecimento e síntese de todos os professores das respostas de cada um ao instrumento de coleta de dados, sem alterá-las. Tal procedimento teve por motivação fundamental proporcionar uma maior objetividade no tratamento dos dados coletados.

Finalmente, procedemos a uma análise sobre os documentos já disponíveis relativos às provas de acesso e à aplicação de testes (provas) de redação ao longo do estudo realizado por esses estudantes, que considerou o período de 2008 a 2010. Tratar-se-á, neste último caso, de levar a cabo a pesquisa sobre a consistência dos textos produzidos pelas turmas das três séries dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio, dos Cursos de Agropecuária e

Agroindústria, nas diversas salas de aulas de Português do IFS – Campus São Cristóvão, o que refletirá a realidade dos educandos que estão em processo de formação.

Cabe registrar que a tarefa a que nos propomos neste trabalho se apresentou complexa, em virtude de aqui postularmos ser possível colocar em prática a técnica da triangulação de dados (aqueles oriundos dos processos de acesso, os resultantes da produção dos alunos no curso e aqueles resultantes da pesquisa participante e do debate natural que se estabeleceu entre os professores no grupo focal, posto que são eles que aplicam as distintas estratégias com o propósito de desenvolver a competência textual), conforme nos chama a atenção Minayo (1994). Dizemos complexa a tarefa, exatamente porque a amostra de pesquisa, em razão dos critérios que a conformam, possibilitou tão só uma interpretação demasiado uniforme das falas dos estudantes, embora expressem fidedignamente os resultados possíveis de apuração (vide tabulação dos dados dos alunos, no item 2). Ademais, deve-se dizer, ainda, que constituiu nosso intento a busca e o alcance dos objetivos antes propostos por meio também de uma metodologia qualiquantitativa (Minayo, 1996), baseada numa abordagem fenomenológica que observou os passos abaixo descritos. Esse procedimento foi posto em marcha porque entendemos ser complemento importante ao estudo de caso de tipo etnográfico antes referido.

Em primeiro lugar, colocamos em curso a realização de uma revisão bibliográfica que contemplou variados aspectos acerca da questão em estudo, considerando fundamentalmente os estudos e as implicações mais recentes, seja no contexto da legislação, seja no âmbito dos desdobramentos teóricos mais significativos.

De posse desse material, procuramos construir um modelo explicativo que fosse capaz de expor manifestamente as formas de objetivações históricas que – momento a momento –, no curso, os alunos apresentaram em termos de produção escrita ao longo dos anos de estudo. Isso nos possibilitou, ainda, realizar um estudo comparativo entre as diversas fases de construção e consolidação da produção textual, as dificuldades que alunos e professores possam relatar, a motivação para o desenvolvimento das atividades pelos alunos, a atuação do professor, a compatibilidade entre o planejamento e as práticas, para a consecução dos objetivos do ensino da língua materna, dentre outros.

Em paralelo à revisão bibliográfica, que se colocou como um instrumental importante para permitir a discussão dos resultados alcançados em suas diversas fases com os

colegas professores e gestores, procuramos levar a cabo a análise mais detida de alguns conceitos relacionados à competência textual, que se apresentam discutidos nos principais autores, alguns deles já presentes em nossa indicação, conceitos esses que de forma direta e indireta se relacionam com a questão de partida já anunciada aqui. Isso nos possibilitou a consolidação conceitual necessária à explicitação (construção) do nosso objeto de estudo, *stricto sensu* considerado, que tem na formulação *competência textual* categoria conceitual central.

O segundo passo metodológico, e que consideramos importante no desenvolvimento da nossa análise, é a utilização de dados quantitativos de fontes estatísticas oficiais do Governo Federal, os quais foram complementados com o levantamento de dados primários já existentes nos arquivos do Instituto Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão, e os obtidos por via da aplicação de roteiros de entrevistas junto aos sujeitos que constituíram nossa população (amostra de pesquisa). Esta traduziu uma população que foi qualificada, segundo critérios próprios, para melhor expressar os dados reais, que foram comparados com aqueles primeiros obtidos junto à fonte governamental e ao instituto. Num primeiro momento, a amostra foi constituída contemplando três professores de Língua Portuguesa e cento e oitenta estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Agropecuária e Agroindústria.

A partir dos dados produzidos através da aplicação de roteiros de entrevistas junto à população, buscamos identificar e reconstruir o perfil da *competência textual* (seus modelos explicativos) que se vem constituindo no IFS – Campus São Cristóvão, em face das mudanças em curso. Dessa forma, confrontando os dados primários e os dados de outras fontes, foi-nos possível, através da comparação sistemática, verificar o nível de desenvolvimento da competência textual desses alunos.

O terceiro procedimento metodológico consistiu na busca de informações qualitativas que pudessem ser utilizadas como elementos de evidência empírica na pesquisa, capazes de demonstrar a aquisição de competência textual. Nessa fase, foram analisados com mais detalhe alguns dados oriundos da análise documental, mais significativos para a pesquisa, e realizadas a observação participante e a análise dos roteiros de entrevistas relativas aos sujeitos entrevistados. Nesses procedimentos, claro está, trabalhamos com informantes-chaves – professores e alunos – selecionados por meio de critérios previamente definidos.

Deste modo, esperamos poder concorrer para o esclarecimento das posições que assumem professores e alunos, que se encontram em distintas salas de aula no IFS – Campus São Cristóvão, acerca das implicações da implementação das estratégias para o desenvolvimento da competência textual dos alunos.

Claro está, em suma, que a referida pesquisa foi desenvolvida no IFS – Campus São Cristóvão. Por sua parte, a investigação foi desenvolvida tendo como norte a questão de partida já anunciada e pautada na utilização do método do estudo de caso (ANDRÉ, 2008; Minayo, 1994 e Minayo, 1996), dada a especificidade da problemática que nos orienta. Mais, a utilização de tal procedimento foi complementada com a aplicação de roteiros de entrevistas aos alunos e professores, que finalmente foi complementada com a pesquisa documental e com a realização do grupo focal.

CAPÍTULO TERCEIRO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. Um olhar real: pesquisa “in loco”

Após quase vinte anos de magistério nos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio no Instituto Federal de Sergipe – IFS Campus São Cristóvão surgiu a oportunidade de realizar a investigação em curso sobre a aquisição da competência textual dos alunos que frequentam suas três séries. Para tanto, selecionamos cento e oitenta estudantes dos Cursos de Agroindústria e de Agropecuária, e procuramos mostrar a relevância do estudo para o diretor da unidade escolar federal. Também, no âmbito dessa investigação, procuramos evidenciar e fundamentar a importância do ensino que habilita o aluno do IFS à aquisição da competência textual, como consequência do ensino que recebe na escola e sua importância na construção de um sujeito crítico. A direção da escola acolheu a nossa sugestão de pesquisa entre os estudantes dos cursos. Fizemos ver que esse seria o momento de verificar se o ensino de Língua Portuguesa no instituto vem correspondendo às expectativas propostas pelos cursos do IFS. Vale aqui ressaltar que essa foi a primeira vez que um professor do Instituto se propôs a investigar tal realidade no âmbito da disciplina Língua Portuguesa.

Um momento ímpar, desprovido de ranços acumulados nas últimas décadas, com relação principalmente aos conteúdos ensinados no contexto da disciplina, ficou evidenciado pelos questionamentos a que nos propusemos inicialmente, a saber: Afinal, o que se está ensinando? Que critérios são utilizados para a escolha dos conteúdos? E a partir daí foram sucedendo diversos questionamentos, que agora trazemos à tona, já devidamente analisados e discutidos, com o objetivo de buscar esclarecimentos sobre as questões anteriormente apresentadas. Aqui, com efeito, apresentamos a seguir o resultado de todo um trabalho de campo que implicou a aplicação de questionários de pesquisas a alunos e professores, e a realização final de um grupo focal entre os professores para ter maior clareza acerca do que disseram e nos questionários e de sua percepção após respondê-los.

Do ponto de vista do processo, selecionamos para essa investigação, primeiramente, os conteúdos, e conseqüentemente seus regentes – os docentes da disciplina – do IFS que participariam da investigação, que teve seu curso no ano de 2010. Evidentemente, os docentes investigados (respondendo ao questionário e por meio da observação participante de caráter qualitativo por nós levada a cabo) foram selecionados nos moldes em que definem Minayo

(1996) e Triviños (1995). Assim, nossa preocupação com a representatividade da amostra nos levou a delimitar perfis mais expressivos para os sujeitos componentes desta. Como resultado, partimos da pergunta: Quem são os professores que comporão nossa população (nossa amostra)? (a) os que atuam no IFS – Campus São Cristóvão e ministrem a disciplina Língua Portuguesa, há pelo menos dez anos; (b) aqueles que participaram da formulação da proposta de atividades curriculares do ensino de Língua Portuguesa; e (c) os sujeitos participantes que tenham formação na área de Língua Portuguesa (habilitação, especialização, extensão ou cursos com carga horária acima de 40 horas etc).

Do grupo de professores que participaram desta seleção, três sujeitos (incluindo a pesquisadora) foram selecionados. Os questionários (roteiros de entrevistas) foram aplicados aos cento e oitenta estudantes participantes da pesquisa. Para a realização da observação participante nos valem da vista e acompanhamento de algumas atividades realizadas por alunos e professores durante o tempo de aula. Portanto, a pesquisa *in loco*, no curso dessa observação, detectou ações, comportamentos e atitudes que muito nos auxiliaram a compreender o teor das respostas dadas pelos sujeitos da população de pesquisa. Dessarte, os professores foram observados no seu local de atuação, nas salas de aula do IFS – Campus São Cristóvão, em momentos da exposição dos conteúdos e da execução de atividades complementares que reforçam a aquisição da competência textual por parte dos estudantes, objeto maior de nossa investigação.

Cabe destacar que a pesquisa (observação) participante se desdobrou em três momentos, que foram decisivos, a saber: a) a conquista da confiança de alunos e professores; b) o momento em sala de aula e a coleta de dados por meio da resposta aos roteiros de entrevistas por parte dos sujeitos da pesquisa; e c) a coleta sistemática de materiais (documentos em arquivos do instituto) para o posterior confronto com os dados oriundos dos roteiros de entrevista e do grupo focal, realizado com os professores.

No primeiro momento, iniciamos visitas informais às salas de aulas. Apresentamos o projeto de pesquisa e destacamos a sua importância com vistas ao intento de melhorar o ensino da disciplina Língua Portuguesa no IFS – Campus São Cristóvão, desde que houvesse envolvimento da equipe de alunos dos cursos elencados e do profissional que atua diretamente com esses alunos no ensino de Língua Portuguesa. Esse momento foi de grande importância porque precisávamos de “autorização” para desenvolvermos o trabalho de forma mais descontraída e estimulante.

O momento seguinte foi marcado pelo envolvimento de alunos e professores na atividade de responder ao roteiro da entrevista (questionário). Destaque-se que os professores já haviam sido entrevistados num grupo maior; essa foi uma estratégia de desinibição. A princípio, quando da aplicação do instrumento de coleta de dados em sala de aula, houve um momento de timidez que logo foi superado pela iniciativa dos professores em tomar a frente, influenciando essa atitude nos alunos que a seguir, igualmente, passaram a responder o instrumento. Para a execução dos trabalhos práticos, os professores formaram pequenos grupos para, a partir deles, gerir todo um processo de leitura e discussão dos textos, como também de sua produção. Vale notar que por ocasião dessas atividades havia muita concentração e entusiasmo por parte dos estudantes, que aos poucos davam formas a seus textos e solicitavam a orientação e acompanhamento do professor. Observamos que durante quase todo o tempo de atuação em sala de aula o professor realçava a importância das atividades de leitura e de composição de textos para desenvolver a competência textual que hoje o mercado de trabalho e o Ensino Nacional do Ensino Médio – ENEM tanto cobram dos estudantes. Durante o momento de investigação em sala de aula pudemos perceber uma grande valorização das atividades de leitura e composição de textos.

O terceiro momento refere-se à coleta de dados documentais e à análise desses materiais, de forma a confrontá-los com os dados oriundos da coleta resultante da aplicação do instrumento de pesquisa junto à população da pesquisa. Nesse momento, e seguindo uma proposta alternativa, realizamos uma observação envolvendo os docentes do IFS – Campus São Cristóvão. Essa observação destinou-se a avaliar os materiais utilizados pelos professores em sala de aula, para fomentar o desenvolvimento na leitura e na escrita. Cabe ressaltar que nessa atividade não obtivemos resistência, pois a administração tinha conhecimento do trabalho da pesquisadora e os professores também já tinha ciência e estavam envolvidos na pesquisa.

Por fim, o quarto e último momento refere-se à análise e discussão da produção escrita dos estudantes das primeiras, segundas e terceiras séries dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Agropecuária e Agroindústria do IFS – Campus São Cristóvão, as quais, comparadas entre si, permitem verificar que, na última série do curso os estudantes revelam-se, a partir do atendimento a critérios previamente estabelecidos, competentes na produção de textos.

A partir dessas considerações iniciais, no âmbito deste terceiro capítulo, apresentamos a seguir a análise e discussão dos resultados que a coleta nos permitiu. Num primeiro momento, apresentamos os gráficos representativos das perguntas e respostas dadas pelos alunos no roteiro de entrevista, seguidos de sua respectiva análise e discussão. Num momento seguinte, apresentamos, então, os gráficos que expressam as respostas oferecidas pelos professores, seguidas igualmente de sua análise e discussão.

2. Análise e discussão dos dados da população dos estudantes

2.1. O universo de estudante investigados

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Sergipe – IFS – *Campus* São Cristóvão, no segundo semestre do ano letivo de 2010, com 180 estudantes das turmas das primeiras, segundas e terceiras séries dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Agropecuária e Agroindústria, dos 363 matriculados.

O detalhamento dessa população, que expressa o total de alunos e alunas dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Agropecuária e Agroindústria, no ano letivo de 2010, do IFS – *Campus* São Cristóvão, apresenta a seguinte configuração:

Nas 1^a.s Séries: Turma A = 40 alunos; Turma B = 42 alunos; e Turma C= 40 alunos, o que totaliza 122 alunos.

Nas 2^a.s Séries: Turma A = 40 alunos; Turma B = 42 alunos; e Turma C= 42 alunos, o que totaliza 124 alunos.

Nas 3^a.s Séries: Turma A = 41 alunos; Turma B = 35 alunos; e Turma C = 41 alunos, o que totaliza 117 alunos.

O universo da população, portanto, totalizou 363 alunos. Desse universo, a população efetivamente pesquisada foi composta por 180 alunos das três séries, assim distribuídos:

56 alunos das 1^as séries; 69 das 2^as séries; e 55 das 3^as séries.

2.2. Tabulação dos dados coletados de alunos

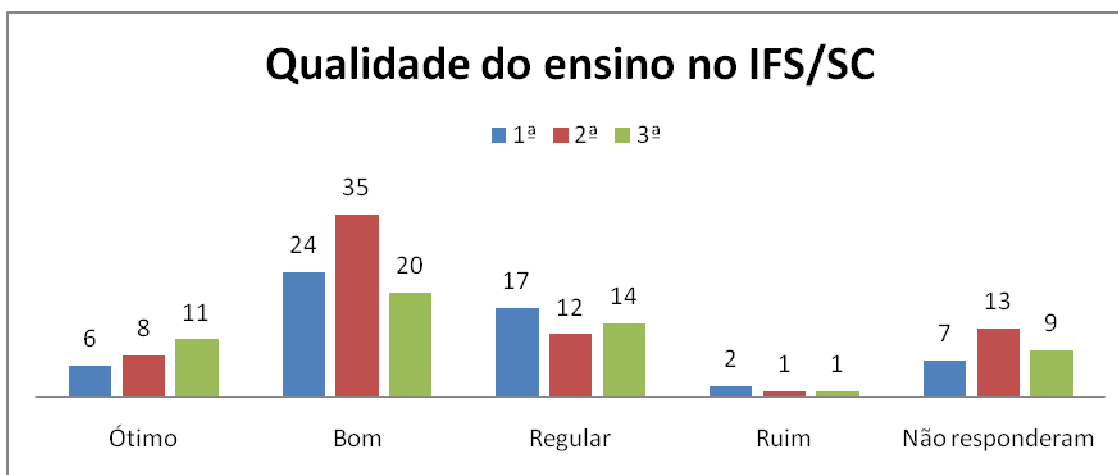


Gráfico1. Os conceitos constantes do gráfico expressam sínteses da pesquisadora. O universo da população pesquisada totalizou 180 alunos, sendo 56 nas primeiras, 69 nas segundas e 55 nas terceiras séries, dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Agropecuária e Agroindústria, todos matriculados no ano letivo de 2010.

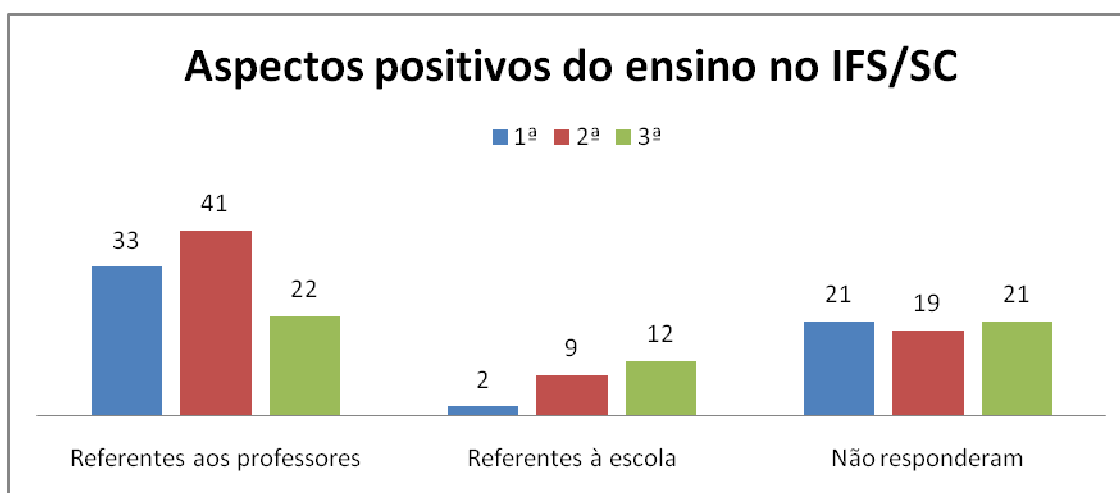


Gráfico 2.

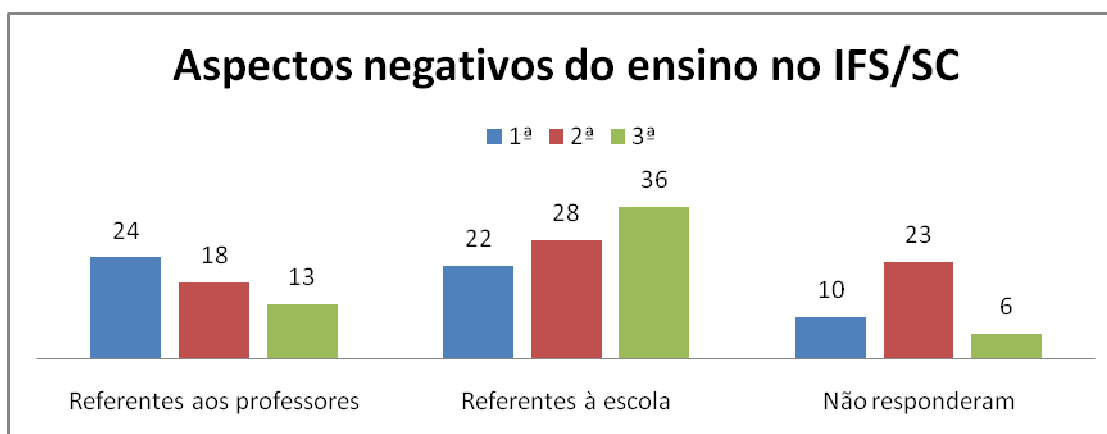


Gráfico 3.

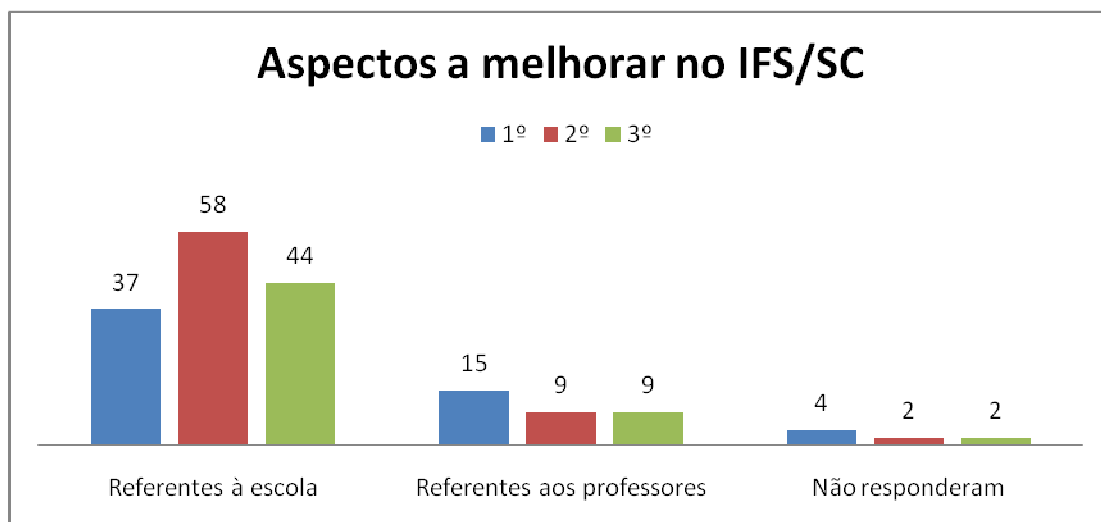


Gráfico 4.

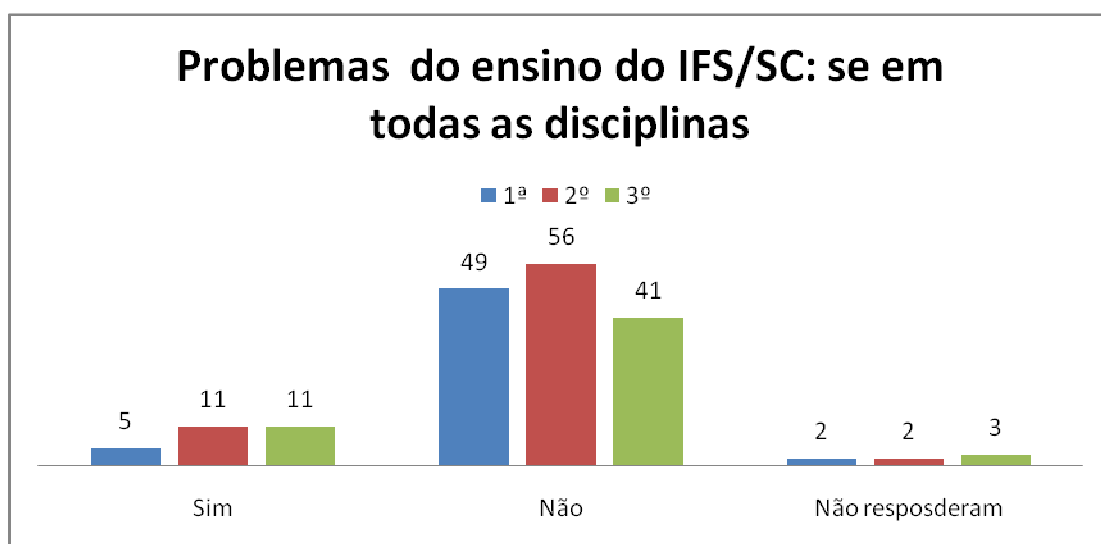


Gráfico 5.

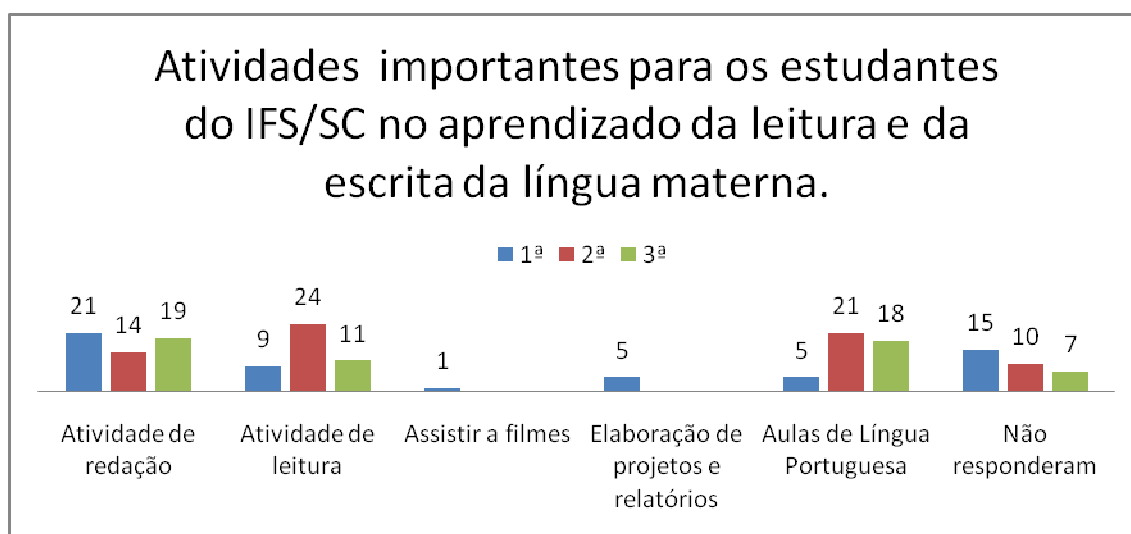


Gráfico 6.

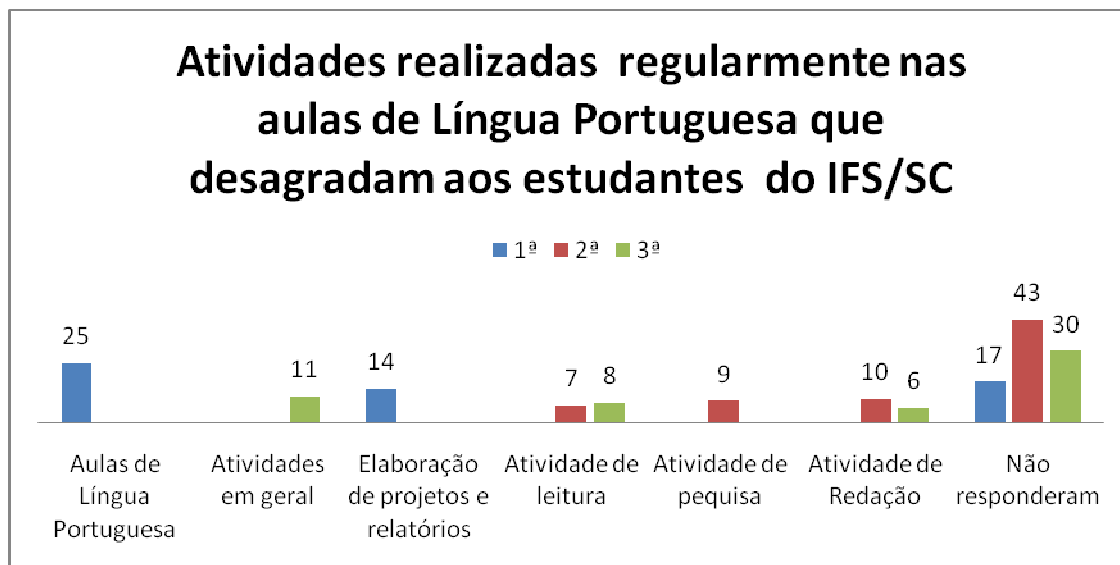


Gráfico 7.

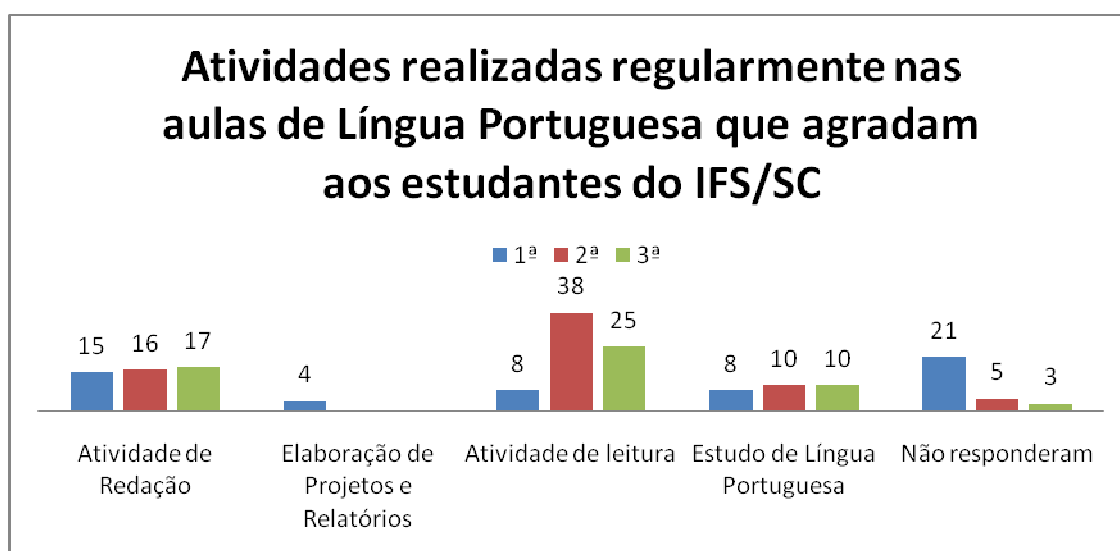


Gráfico 8

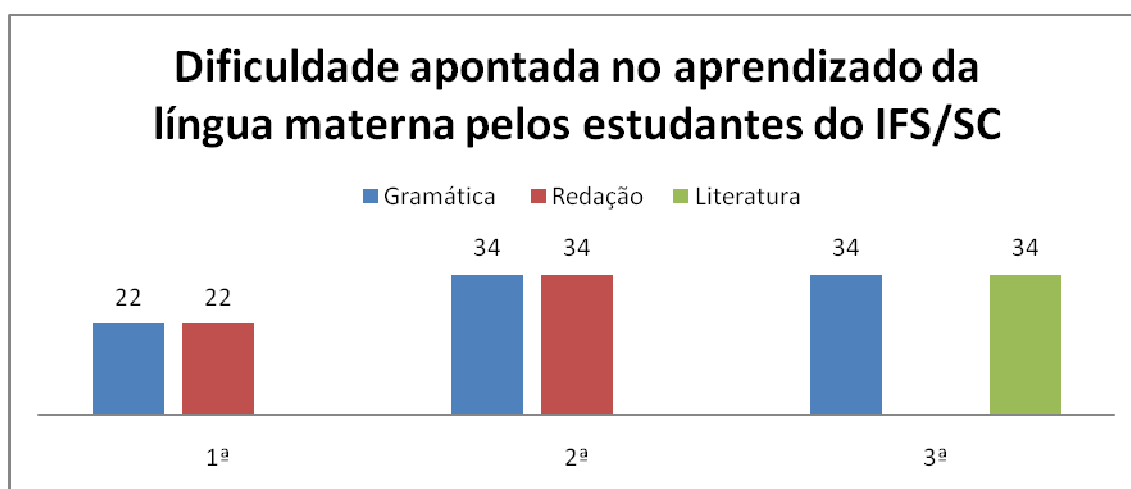


Gráfico 9.

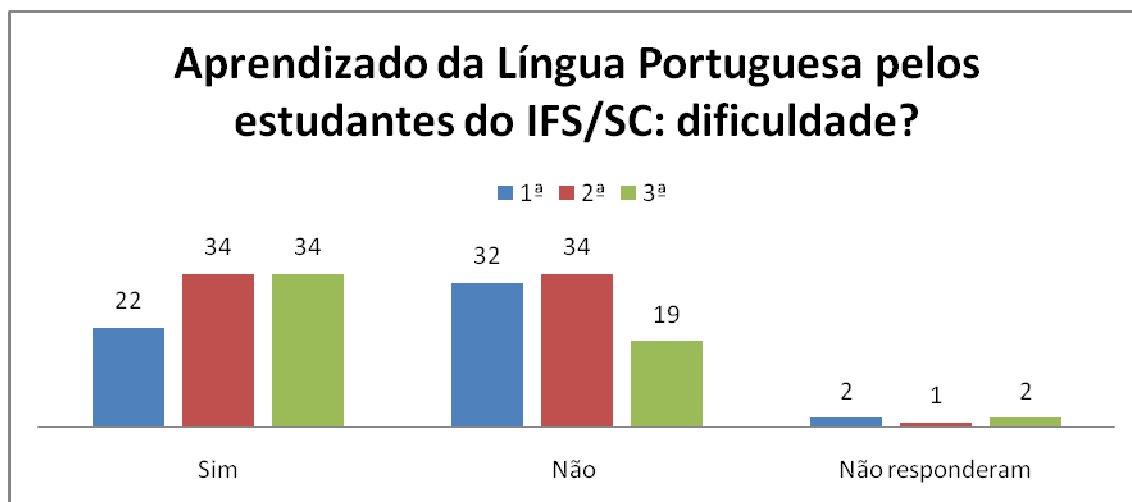


Gráfico 10.

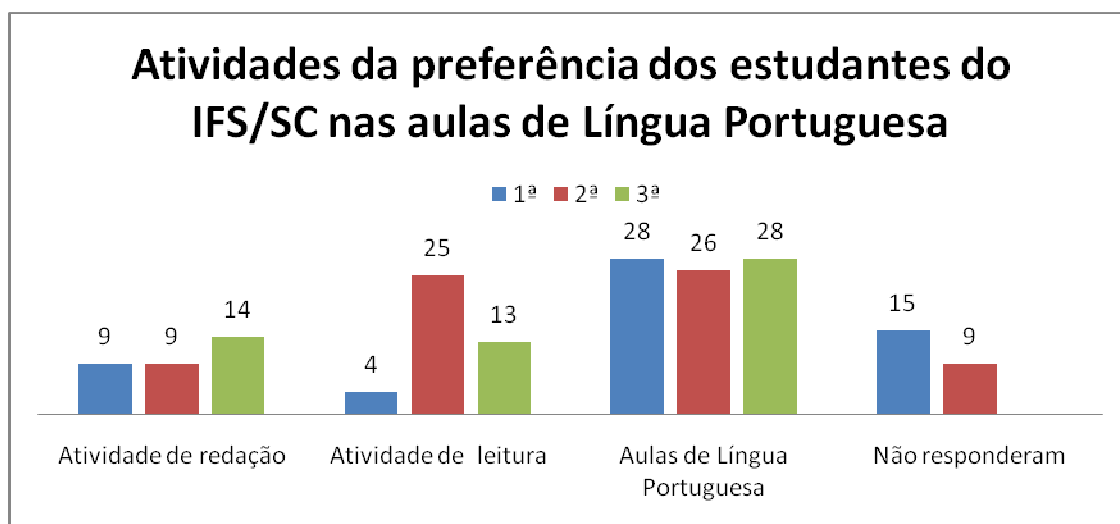


Gráfico 11.

2.3. Análise dos dados tabulados

Os estudantes, conforme o Gráfico 1, atribuíram ao ensino do IFS – *Campus* São Cristóvão, o conceito *ótimo*, *bom*, *regular* e *ruim*. Em termos quantitativos, podemos concluir que a qualidade do ensino no Instituto, na visão do segmento estudantil, é satisfatória. Não obstante, do ponto de vista da análise, há que ser observado também o número de estudantes (das três séries) que consideraram o ensino *regular* e, ainda, o quantitativo de estudantes que *não responderam*. Isso mostra que os resultados apurados apontam para a necessidade de mudança de estratégias por parte dos atores que atuam no processo ensino-aprendizagem, de maneira a reverter os resultados no futuro. Importante também registrar que, respondendo à questão, os estudantes puderam indicar os pontos negativos e os pontos positivos do referido processo.

A propósito da mudança a que se referem os estudantes, podemos recorrer às lições propostas por uma *pedagogia diferenciada*, haja vista que, conforme leciona Duarte (2004) apresenta-se, como uma proposta consentânea à expectativa de diferentes alunos, de uma sociedade plural e que apresenta ferramentas de apoio para professores dos diversos níveis de ensino, sobretudo para aqueles que não abandonaram as práticas tradicionais, impossibilitando a inclusão de estudantes de diferentes níveis sociais e culturais. Destaca ainda Duarte a importância de se aplicar diferentes didáticas no processo de ensino-aprendizagem, como forma de responder às distintas expectativas e necessidades dos alunos.

Podemos inferir do exposto que, levando em consideração o *triângulo didático*: o saber, o professor, o aluno, e diante da diversidade de perfis dos estudantes, somente com uma combinação dos diferentes modos de intervenção do professor, com o uso de diversos instrumentos, poder-se-á conseguir que diferentes alunos aprendam, minimamente, as competências fundamentais dos saberes e possam fazer intervenções na sociedade, em constante transformação.

Em Perrenoud (2000, p. 9) está posta a questão-base da escola atual, que ignora os diferentes alunos que possui, gerando o insucesso, sobretudo daqueles que não dispõem de capital cultural e que são tachados de *incapazes de aprender*.

O Gráfico 2 refere-se aos aspectos positivos do ensino. A partir dele verifica-se que os estudantes demonstraram-se satisfeitos com a atuação dos professores, enfatizando a

qualificação profissional e a capacidade de ensinar. Os resultados, como podemos verificar, são expressivos, do ponto de vista numérico. Em relação à escola, destacam como aspectos positivos: a formação técnica e a importância da referida formação para o exercício profissional. Não passou despercebido pela pesquisadora, à luz do Gráfico 2, o número de estudantes que não responderam à questão. Indiferença, desesperança, incredulidade?

O Gráfico 3 aponta aspectos negativos a que os estudantes se referiram. Em relação aos professores, destacaram, entre outros: a falta às aulas (o compromisso) e a ausência de uma metodologia de ensino que possibilite o acesso aos conteúdos do curso e aulas mais participativas. Com relação à escola, apontaram como aspectos negativos: a falta de estrutura, de acomodações adequadas, de aulas práticas (sobretudo das disciplinas técnicas) e de professores (de algumas disciplinas). Há que se registrar, ainda, conforme expresso no Gráfico 3, que um número expressivo de estudantes deixou de fazer a indicação solicitada, restando à pesquisadora repetir as mesmas indagações: indiferença, desesperança, incredulidade?

O Gráfico 4 apresenta as indicações feitas pelos estudantes sobre aspectos relacionados à escola e aos professores, que precisam ser melhorados. Com relação à instituição, as observações são numericamente mais representativas, nas três séries, permitindo constatar que há insatisfação dos estudantes quanto às condições oferecidas pelo IFS – Campus São Cristóvão. Dentre algumas das providências reclamadas pelos estudantes, destacam-se: a climatização das salas de aula, a melhoria dos setores, dos alojamentos e do refeitório, a aquisição de animais e instrumentos para as aulas práticas, a atuação da Supervisão Pedagógica. Com relação aos professores, as providências requeridas pelos estudantes dizem respeito à mudança de metodologia, pontualidade e assiduidade às aulas. As indicações feitas pelos estudantes, constantes do Gráfico 4, também foram apresentadas em documento ao atual Diretor-Geral do IFS – *Campus* São Cristóvão, empossado em julho de 2010, para um mandato de quatro anos, que assumiu o compromisso perante a comunidade de desenvolver ações articuladas com todos os setores da instituição, na busca de soluções para os desafios que a atual gestão escolar impõe.

No Gráfico 5, as respostas dos estudantes indicam que os aspectos negativos apontados em relação aos professores não dizem respeito a todos, apenas a uns poucos e a algumas disciplinas. Expressaram-se respondendo *Não* à questão, como se vê do referido gráfico.

No Gráfico 6, estão relacionadas as atividades que são executadas regularmente pelos estudantes do IFS – *Campus* São Cristóvão, nas aulas de Língua Portuguesa e que lhes agradam. A primeira listada é a atividade de produção escrita (redação), representada no gráfico, e que ocorre nas três séries. Quanto à atividade de leitura, desenvolvida nas três séries, podemos verificar que apenas alguns alunos manifestaram o gosto pela atividade, o que está correspondente aos depoimentos dos professores, quando utilizam a expressão “resistência”. Aos olhos da pesquisadora, referida constatação está a exigir uma mudança de estratégia (metodologia), em razão da importância de que se reveste a leitura para o desenvolvimento da competência textual. Um número significativo de estudantes das primeiras séries não indicaram atividades prazerosas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Conforme já expressamos, uma mudança de estratégia deverá ser o indicado para reverter a situação.

Nesse sentido, em Travaglia (2006), obra já referenciada, encontra-se uma proposta, específica para o ensino de gramática, exatamente na perspectiva de oferecer ao professor uma direção sobre o que fazer, ampliando os seus conhecimentos e oferecendo-lhe subsídios para que possa avançar, adotando novas práticas de ensino da língua materna, que possam atender as exigências do mundo atual e as expectativas dos estudantes.

Referida proposta está embasada em dados de pesquisa que revelam a queixa que os estudantes fazem sobre o que vem sendo transmitido nas aulas de Língua Portuguesa. Referem-se especificamente aos conteúdos gramaticais e afirmam que os professores não estão transmitindo conhecimentos que consideram importantes nas aulas da língua materna. Leciona Travaglia: “O ensino de gramática nas aulas de Português como língua materna tem, sem dúvida representado um problema constante para os professores de Língua Portuguesa das escolas de ensino fundamental e médio deste país” (p. 8). O desinteresse, portanto, pode ser resultado da utilização em sala de aula de um modelo que não evolui; de um modelo tradicional, plasmado no passado.

O Gráfico 7 revela que os alunos em geral estão satisfeitos com as práticas em sala de aula, apesar de o número expresso pelas primeiras séries ser pouco expressivo. Podemos verificar também que é numericamente significativa a manifestação contrária dos estudantes das primeiras séries, quando se referem às atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Por outro lado, pode-se observar ainda que atividades de leitura e de redação não foram relacionadas como práticas desenvolvidas pelos alunos das primeiras séries.

No gráfico 8, estão relacionadas as atividades que mais agradam aos estudantes. As aulas de Língua Portuguesa apresentam-se de forma equilibrada nas três séries. Em segundo lugar, a atividade de redação também tem a preferência dos estudantes, revelando-se igualmente equilibrada. A atividade de leitura, contudo, não goza da preferência de um número significativo de alunos das primeiras séries. (Já tivemos a oportunidade de tratar da importância da leitura para o desenvolvimento da competência textual). Não podemos deixar de fazer referência ao número de alunos das primeiras séries que não indicou atividade de preferência nas aulas de Língua Portuguesa. Igualmente merece registro o fato de que os alunos das terceiras séries em sua totalidade fizeram suas indicações neste quesito.

No Gráfico 9, os estudantes das três séries indicaram as aulas de Língua Portuguesa (Gramática/Literatura), as práticas de leitura e de redação como importantes à aprendizagem da língua materna. Os números foram expressos de forma equilibrada nas três séries. Não escapou à observação da pesquisadora o número de alunos que não respondeu à questão, haja vista que o quantitativo equivalente ao expresso por cada série.

O Gráfico 10, por sua vez, revela o quantitativo de estudantes que têm dificuldades em aprender a Língua Portuguesa. Apenas nas primeiras séries é inferior, sendo praticamente igual nas segundas e terceiras séries. Já o número de estudantes que não têm dificuldade no aprendizado da língua materna se iguala nas primeiras e segundas séries, sendo inferior nas terceiras séries.

No Gráfico 11, podemos observar as dificuldades que os estudantes sentem para aprender a Língua Portuguesa. Referidas dificuldades, nas primeiras séries, dizem respeito aos conteúdos de Gramática e à atividade de redação. Nas segundas séries, as dificuldades são as mesmas apresentadas pelos estudantes das primeiras séries. Nas terceiras séries, os estudantes revelam que apenas sentem dificuldades para aprender os conteúdos de Gramática e Literatura. No gráfico podemos observar que os estudantes das primeiras séries não fizeram qualquer referência aos conteúdos de Literatura (como objeto de estudo) e os estudantes das terceiras séries não se referiram a quaisquer dificuldades referentes às atividades de redação (produção textual).

Por outro lado, após a análise dos dados oriundos dos questionários, conforme visto acima, realizamos um estudo comparativo subsidiário entre os documentos de acesso dos alunos ingressantes nos anos de 2008 a 2010, que se encontram nos arquivos da instituição

(confidenciais), e alguns dos trabalhos de produção escrita desses alunos, que se encontram no corpo desta dissertação como ANEXO II. Tal estudo foi subsidiário porque o foco da nossa pesquisa é a atividade do professor em sala de aula e o uso de estratégias que levem à competência textual dos estudantes, diferentemente da consideração estrita do conteúdo dos documentos de acesso e de produção dos estudantes. Como resultado, podemos observar uma significativa melhora no domínio da escrita, a partir da verificação de aspectos estruturais do texto e da abordagem dos temas propostos, posto que nas provas de acesso verificamos que isso se fazia de forma incipiente.

Essa melhoria a que nos referimos aqui, coloca-se como expressão do domínio de indicadores que são considerados fundamentais, a saber: domínio da língua, que compreende conhecimentos de ortografia, acentuação, vocabulário, combinações das palavras no texto; estruturação dos enunciados (coesão e coerência); conhecimento da diversidade de gêneros textuais; capacidade de abordagem de variados temas (polêmicos, atuais); desenvoltura na abordagem de temas da atualidade. Em suma, a evolução na aquisição da competência textual dos estudantes investigados foi possível de perceber graças à melhoria na operacionalização daqueles indicadores por parte dos estudantes quando da produção dos seus textos.

As etapas observadas e acima descritas, cabe registrar, colocam-se como fases de um processo, cujo objetivo maior é o acompanhamento e a identificação de *feedback* que o suporte. Vale notar que, em sendo processo, a tarefa de acompanhamento de evolução da aquisição da competência textual não constitui tarefa fácil no Ensino Médio, haja vista as condições infraestruturais ainda vigentes no ensino infantil e fundamental brasileiro.

Finalmente, deve-se ter claro que a análise e o acompanhamento realizados demonstraram que a aquisição da competência textual por parte dos estudantes do IFS – *Campus* São Cristóvão se operou consentânea com as práticas e as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores em sala de aula. Com efeito, no que respeita à análise documental das provas de acesso, essa foi realizada unicamente nos arquivos da escola, razão pela qual não fazem parte integrante dos nossos anexos.

3. Análise e discussão dos dados da população dos professores

3.1. A população dos professores pesquisados

O quadro efetivo de professores de Língua Portuguesa do IFS – *Campus* São Cristóvão, no ano letivo de 2010, constituía-se de quatro professores, todos concursados e submetidos ao regime de trabalho de Dedicação Exclusiva (sem outro vínculo empregatício permitido). Tendo em vista o licenciamento de um dos docentes, por motivo de saúde, o ensino da língua nas primeiras, segundas e terceiras séries dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Agropecuária e Agroindústria, no referido ano, coube somente aos demais professores. Todos possuem experiência no magistério, superior a vinte anos, lecionando a mesma disciplina. Em 2010, à exceção da pesquisadora, os demais professores concluíram o Curso de Mestrado em Educação.

3.2. Análise e discussão dos dados da população dos professores

Os resultados mais importantes obtidos pelos estudantes, segundo os professores de Língua Portuguesa, a partir das atividades práticas de leitura e escrita, são os seguintes: 1) aprendem melhor a se posicionar, formando opinião; 2) ficam mais desembaraçados nas atividades e melhor se expressam; e 3) percebem que a leitura e a escrita são práticas indissociáveis e, se levadas a sério, podem garantir o exercício pleno da cidadania.

Acerca dos recursos e do material didático que a escola oferece para o desenvolvimento das atividades práticas de leitura e escrita em sala de aula, os professores referiram-se ao acervo bibliográfico (biblioteca), data-show, aparelho de som, acesso à internet (Laboratório de Informática), uso de textos (material xerocopiado).

Sobre a metodologia utilizada que tenha por finalidade motivar os alunos a ler, os professores apontaram a realização de pesquisa, o contato com textos diversos e de temas variados, polêmicos e atuais, pelo interesse que pode despertar nos estudantes, e a propaganda regular de livros – contando parte de suas histórias, textos de autores sergipanos da contemporaneidade. Acerca dos obstáculos encontrados nas atividades de leitura, os professores afirmaram que alguns estudantes resistem às práticas (por desinteresse? por falta de hábito?); que outra dificuldade (no caso da pesquisa), senão a maior, é a falta de compreensão de alguns alunos, quando deve reescrever o que leu – a tendência é a cópia; e ainda: a falta do hábito (de leitura) e a predisposição dos alunos para adquirirem tal hábito.

Quanto à escrita, os professores fizeram a indicação de algumas das práticas que costumam desenvolver, dentre elas, a presença de livros em sala de aula, de modo a proporcionar o contato com os textos e as leituras, para em consequência terem o que escrever; a prática semanal da leitura de textos da atualidade (notícias, reportagens, editoriais, artigos) e a produção escrita de comentário crítico sobre a leitura realizada; a realização de pesquisa pelos estudantes.

No tocante à relação que o uso das metodologias utilizadas têm a ver com a aprendizagem da leitura e da escrita, os professores afirmaram que quando os alunos encaram seriamente a tarefa de ler de forma crítica, conforme proposto, tal atitude se reflete positivamente na escrita. Por outro lado, quando se propõe a atividade de pesquisa, esta ainda dá pouco resultado. Mesmo havendo resistência de alguns estudantes, a proposta de leitura de textos variados, regularmente, tem resultado o aprimoramento individual, o gosto pela leitura e o desenvolvimento de competências e habilidades para a produção escrita de muitos dos nossos estudantes.

4. Análise e discussão da produção escrita dos estudantes

Conforme já referido ao longo da dissertação, os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio do Instituto Federal de Sergipe – *Campus* São Cristóvão somente ingressavam no instituto após submeterem-se a exame de seleção, do qual constava uma prova de redação. Tal prática repetiu-se por sucessivos anos, desde o ingresso da investigadora como professora da rede federal de ensino, em 1992. Vale registrar que ainda hoje a redação continua a ser exigida nos concursos para acesso ao ensino superior, tanto pela via do vestibular tradicional como pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e para algumas carreiras profissionais, a exemplo a magistratura, o Ministério Público.

Após a realização das provas, no caso do IFS – *Campus* São Cristóvão, a tarefa de correção das redações dos estudantes sempre coube, de praxe, aos professores de Língua Portuguesa. Era por ocasião do trabalho de correção, sempre realizado no mesmo horário e local, na instituição, que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes se revelavam, pois às redações faltavam, regra geral, competência e habilidade para abordagem do tema, o conhecimento dos elementos caracterizadores do gênero textual proposto, via de regra dissertativo-expositivo ou dissertativo-argumentativo, dificuldades na estruturação do texto e no conhecimento da língua materna. Apesar de egressos do Ensino Fundamental, ficava

evidente que àquela altura careciam das competências e habilidades exigidas ao final da primeira etapa da Educação Básica, no caso específico, para a produção escrita.

Assim é que o início de cada ano letivo a mesma situação se repetia e de igual modo o desafio se renovava, a exigir dos professores, sobretudo os das primeiras séries, no sentido de adotar práticas e estratégias eficazes e eficientes, como forma de possibilitar aos estudantes melhorar o desempenho na produção de textos, para que, quando do término do Ensino Médio pudessem estar aptos a dar continuidade aos estudos e a ter as condições que lhes possibilitassem a inserção no mercado de trabalho.

Ao longo dos anos, portanto, uma firme determinação tem orientado os professores de Língua Portuguesa do IFS – *Campus* São Cristóvão, qual seja, o de incentivar as práticas de leitura e produção de textos, considerados em sua diversidade. As produções escritas dos estudantes, que aparecem no ANEXO II ao presente trabalho, e que dele são parte integrante, confirmam as práticas relatadas. Na hipótese desta dissertação, prestam-se também à verificação do progresso que se opera nos estudantes com tais práticas, principalmente quando confrontadas a produção das primeiras séries com as das segundas e terceiras séries, pois é possível concluir que a leitura de jornais, revistas, contos, romances, poemas, etc., a audição e produção oral e escrita de textos de qualquer gênero, implementadas em sala, de maneira contínua, dentre outras práticas, de forma contínua e gradual, repercute positivamente, possibilitando que a cada ano o desempenho dos estudantes melhore.

Para efeito da realização da comparação entre a produção das primeiras séries com as das segundas séries e as das segundas séries com as das terceiras séries, alguns critérios foram levados em conta, a saber: a) fidelidade ao proposto, isto é, ao tema colocado para discussão, evitando-se a fuga, a dispersão, prática comum, principalmente para aqueles que pouco ou nada leem; b) estruturação do texto, que exige a formulação de um esquema, um planejamento no ato de escrever, de modo a construir a coesão e a coerência; c) conhecimento dos elementos intrínsecos aos diversos gêneros textuais (carta, editorial, artigo de opinião, notícia etc); e d) domínio e conhecimento da língua (o sistema linguístico).

Além dos textos já referidos, que comprovam as práticas e os resultados, as respostas ofertadas pelos estudantes por ocasião da aplicação dos questionários as confirmam. É pertinente registrar, também, que, não obstante o esforço dos professores e o progresso que está evidenciado nos textos, os estudantes reclamam dos professores, cobrando-lhes novas

metodologias de ensino da Língua Portuguesa, como também reclamam da instituição melhorias na infraestrutura e na gestão.

Dentre as dificuldades normalmente apontadas na produção escrita pelos estudantes, as mais comuns são: abordar o tema proposto; estruturar o texto – trabalhando a coesão e a coerência; conhecer melhor o sistema linguístico, para acesso à modalidade formal, escrita da língua.

A partir da consideração das dificuldades acima identificadas e dos critérios orientadores da análise, responsáveis por averiguar o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, que redundam na aquisição da competência textual, foi possível a construção do quadro comparativo a seguir:

Critérios considerados:

- A. Fidelidade ao trabalho proposto (tema);
- B. Estruturação do texto (coesão e coerência);
- C. Capacidade de produção escrita (gêneros textuais);
- D. Conhecimento da língua (sistema linguístico).

QUADRO COMPARATIVO

Textos das 1 ^{as} séries	Textos das 2 ^{as} séries	Textos das 3 ^{as} séries
1. aptidão nos critérios A e C	1. aptidão nos critérios A, B, C e D	1. aptidão nos critérios A, B, C e D
2. aptidão nos critérios A e C	2. aptidão nos critérios A, C e D	2. aptidão nos critérios A, B, C e D
3. aptidão nos critérios A e C	3. aptidão nos critérios A, C e D	3. aptidão nos critérios A, B, C e D
4. aptidão nos critérios A e C	4. aptidão nos critérios A, C e D	4. aptidão nos critérios A, B, C e D
5. aptidão nos critérios A e C	5. aptidão nos critérios A, B e C	5. aptidão nos critérios A, B, C e D
6. aptidão nos critérios A e C	6. aptidão nos critérios A, B, C e D	6. aptidão nos critérios A, B, C e D.
7. aptidão nos critérios A e C	7. aptidão nos critérios A, C e D	7. aptidão nos critérios A, B, C e D.

8. aptidão nos critérios A e C	8. aptidão nos critérios A e C	8. aptidão nos critérios A, B, C e D
9. aptidão nos critérios A e C	9. aptidão nos critérios A, B e C	9. aptidão nos critérios A, B, C e D
10. aptidão nos critérios A e C	10. aptidão nos critérios A, B e C	10. aptidão nos critérios A, B, C e D

Os textos referidos no Quadro Comparativo encontram-se no corpo da dissertação como ANEXO II, devidamente numerados, num total de trinta, sendo dez das 1^{as} séries, dez das 2^{as} séries e dez das 3^{as} séries.

À luz dos dados constantes do Quadro Comparativo acima, é possível concluir que a aquisição da competência textual vai sendo construída/desenvolvida gradualmente pelos estudantes, a partir do conjunto da prática de múltiplas atividades, já descritas, sobretudo da leitura e escrita de textos de diversos gêneros, nas salas de aulas e/ou em espaços alternativos, pelos professores de Língua Portuguesa do IFS – *Campus* São Cristóvão, vindo a consolidar-se nas terceiras séries as aptidões (A, B, C e D), consideradas como critérios para aferir a referida competência textual. Vê-se, portanto, que os alunos das terceiras séries, quando comparados com os das séries anteriores, colocam-se em uma situação diferenciada, o que nos autoriza afirmar que os alunos das terceiras séries apresentam um progresso diferenciado para melhor em relação aos demais, na operacionalização dos critérios que balizaram a análise.

Dessa forma, os dados e sua análise confirmam que as práticas desenvolvidas em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Sergipe – *Campus* São Cristóvão vêm desempenhando um papel fundamental na aquisição da competência textual pelos estudantes. Tais práticas, não é demais dizer, são consentâneas com as postulações teóricas mais contemporâneas e com o desenvolvimento da legislação que dá suporte à implementação dos processos de ensino-aprendizagem da língua materna, no contexto do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de investigação realizado no Instituto Federal de Sergipe – IFS – *Campus São Cristóvão*, ora findo, se propôs a lançar um *breve olhar nas salas de aula dos professores de Língua Portuguesa* das primeiras, segundas e terceiras séries dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Agroindústria e Agropecuária, durante o ano letivo de 2010, de modo a observar as práticas adotadas e as atividades que os estudantes vêm realizando. Conforme ficou demonstrado ao longo deste trabalho, à luz dos textos legais e dos documentos referidos acerca do ensino da língua materna, há uma expectativa de desempenho do estudante ao final da última etapa da Educação Básica (Ensino Médio), qual seja, a de que esteja apto a produzir textos (orais e escritos) de gêneros os mais diversos, a depender da situação de contexto em que se encontre, bem como a atribuir-lhe sentidos.

Ao longo da investigação, os estudantes tiveram a oportunidade de manifestar-se, ocasião em que se referiram às dificuldades enfrentadas no aprendizado da língua. Sugeriram, a exemplo, que os professores adotassem uma nova metodologia de ensino. Quando se reportaram à escola, disseram que as condições são precárias, porque há necessidade de melhorias nas salas de aula, nos alojamentos, no refeitório. Acrescentaram ainda que havia necessidade da contratação de professores para algumas disciplinas.

Conforme ficou demonstrado no decorrer do trabalho, os objetivos pretendidos pela educação somente são plenamente alcançados se para tanto se satisfizerem as condições necessárias. Em assim sendo, não parece de todo difícil compreender que razões existiram para que se não pudesse observar um resultado de todo satisfatório no que diz respeito à competência textual dos estudantes do IFS/ *Campus São Cristóvão*, levando-se em conta as dificuldades apontadas, alhures referidas.

De acordo com o relatado, já há algum tempo os professores de Língua Portuguesa tinham conhecimento, pelo acesso às provas do exame de seleção, de que os estudantes chegavam à escola com dificuldades para elaborar um texto escrito (redação), apesar de terem concluído o Ensino Fundamental. A realidade de então indicava, pois, que necessário se fazia uma atuação firme dos professores com relação aos estudantes que ingressavam no Ensino Médio, no sentido de possibilitar-lhes a superação das dificuldades e a aquisição das

habilidades e competências previstas para a última etapa da Educação Básica, em curto espaço de tempo, comparativamente ao tempo de duração do Ensino Fundamental.

Nesta dissertação, com efeito, apresentamos o resultado provisório a que chegamos em nossa investigação. Por ser provisório, destina-se a servir de base de dados para pesquisas futuras acerca da problemática da aquisição da competência textual por alunos do Ensino Médio. No caso particular, este estudo, que foi realizado no Instituto Federal de Sergipe – IFS – *Campus* São Cristóvão. Assim posto, este estudo objetiva colocar-se como fonte possível de investigações ulteriores sobre a aquisição da competência textual, dado que nele poderão ser encontradas algumas explicações sobre fatores que foram analisados e discutidos e que têm implicação direta na aquisição da competência textual por estudantes de nível médio, mediante o ensino da Língua Portuguesa.

É importante também levar em consideração que a pesquisa ora concluída nos possibilitou a inferência de algumas explicações importantes para o esclarecimento de questões igualmente importantes que afetam as práticas de ensino da Língua Portuguesa no IFS – *Campus* São Cristóvão, mas que podem contribuir para esclarecer inquietações de outros pesquisadores. Assim sendo, esta dissertação, guardadas as devidas proporções e limitações que apresenta, pretende oferecer uma contribuição teórica e prática sobre a problemática estudada à luz das teorias e conceitos tratados, dos documentos investigados (com destaque para a análise realizada sobre as provas de acesso ao Instituto, realizadas pelos estudantes no início dos cursos, e das atividades de produção de texto realizadas ao longo do período investigado) e dos dados coletados. Em suma, a investigação realizada visa a contribuir com a construção de uma base de dados mais consolidada sobre os fatores aqui analisados.

Deve-se igualmente dizer que a investigação tem um destinatário privilegiado a quem o texto resultante interessa diretamente: os professores e estudantes do IFS – *Campus* São Cristóvão. Com efeito, este trabalho destina-se, primeira e fundamentalmente, a esclarecer a esses sujeitos da pesquisa alguns dos problemas que recaem sobre suas práticas e técnicas, isto é, sobre as metodologias postas em curso no ensino da língua materna para a construção da competência textual dos alunos que ali exercem seus estudos. E, mais particularmente, aos gestores do Instituto e suas equipes pedagógicas, que têm a partir dos resultados alcançados a oportunidade para despertarem sobre os mais variados problemas existentes no processo de ensino da Língua Portuguesa.

Ou seja, esta dissertação põs em causa o tipo de práticas, de discurso e de “competências” que os professores realizam (ou pensam realizar em alguns casos particulares, dado o universo aqui pesquisado) com vistas a dotar o aluno da capacidade de produção de texto – oral ou escrito –, que fazem parte de sua formação. Ademais, o estudo procurou explicitar as condições a partir das quais o aluno pode pensar o seu entorno (social, cultural, político e econômico) dentro dos marcos estreitos das delimitações conceituais de determinadas teorias, considerando-se que não existem determinações teóricas hegemônicas ou paradigmas hegemônicos. Neste sentido, a gama de autores estudados mostra essa realidade. Em síntese, cabe observar que a ausência dessas determinações (hegemonia) teórico-conceituais e paradigmáticas no processo de formação dos alunos na aquisição da competência textual manifesta um cenário que reforça o entendimento segundo o qual a aquisição de tal competência remete ao uso de referenciais e práticas as mais distintas com vistas a “dizer”, de forma escrita ou oral, discursivamente do entorno contextual que o cerca. Essa observação, com efeito, consolidou-se como uma inferência bastante significativa, que se aproxima em muito do que prevê a pedagogia diferenciada.

Com efeito, os dispositivos da pedagogia diferenciada aumentam a probabilidade no sentido de que cada indivíduo ou cada grupo encontre “um interlocutor disponível para assumir a situação e reorientar o trabalho: o diálogo é o princípio da observação formativa, da expressão das representações do aluno, da identificação dos obstáculos com os quais se depara e dos erros que comete” (Perrenoud, 2000, p. 73). Tais capacidades dizem respeito à problemática das competências profissionais do professor (p. 75), por um lado, mas afetam também as habilidades que os estudantes adquirem no âmbito da sua formação para a competência textual. Não obstante, vale notar que a relação entre essa formação e o que prescreve a pedagogia diferenciada coloca-se para nós, nesse contexto, muito mais como uma oportunidade de contribuição para os profissionais da área do que como conclusões sobre o fenômeno analisado.

Vale notar, pois, que as conclusões aqui apresentadas se inserem num marco teórico-conceitual que busca compreender o fenômeno da construção da competência textual num mundo em constante processo de mudanças, mediante o entendimento e compreensão de algumas práticas e técnicas de ensino da Língua Portuguesa. Hoje, vale notar, ainda, a aquisição de tal competência constitui um elemento importante na formação do cidadão, haja vista que a busca pelos interesses individuais acabam por determinar a fuga ao senso de

responsabilidade social de um cidadão que sabe expressar a compreensão que tem de seu mundo, de seu contexto. Como consequência dessa análise, uma compreensão fundamental se manifestou como uma conclusão plausível: se fazem necessárias mudanças estruturais (utilização de materiais e execução de práticas mais atrativas) no ensino da Língua Portuguesa com vistas a possibilitar uma competência textual mais consolidada e a superação de lacunas na formação antecedente. Isso, por sua vez, supõe uma atualização contínua na formação do próprio professor.

Com efeito, a superação da situação atual somente será possível na medida em que se possa utilizar, via processos educacionais, de práticas mais avançadas e de técnicas mais eficazes no ensino da língua materna. Tal possibilidade se mostra possível, na medida em que trabalhos como os de Bagno (2009), Carvalho (2003), Duarte (2004), Fávero & Koch (2008), Jung (2007), Soares (2003), e Travaglia (2006), dentre outros, e mudanças na legislação educacional apontam para uma abertura do horizonte de compreensão das práticas de formação da competência textual de nossos estudantes, adequadas às sociedades democráticas e criticamente abertas.

À luz do exposto, propomos as seguintes inferências no universo das práticas voltadas para possibilitar a construção da competência textual: 1) as práticas devem ser abertas e flexíveis, possibilitando ao aluno compartilhar o conhecimento do contexto, tendo a sociedade por mediação necessária; 2) essas práticas devem acompanhar o avanço teórico e refletir o desenvolvimento das modernas técnicas do ensino da língua materna; e 3) a escola (IFS – Campus São Cristóvão) deve instrumentalizar as salas de aulas com materiais adequados e atrativos para uso de alunos e professores. Enfim, deve-se ter claro que a gestão (do diretor e do professor) do processo de ensino deve prover ferramentas e procedimentos adequados à formação da competência textual, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa.

Em síntese, vale sublinhar que temos a pretensão de haver dito o que é possível dizer sobre a problemática em análise neste texto, pois a realidade não se deixa esgotar, é muito mais rica do que o que foi dito; foi dito aqui apenas o que foi possível dizer, com base nos nossos limites, nos recursos teóricos e metodológicos, e no conhecimento da legislação para compreender a riqueza problemática da realidade.

Neste contexto, um ponto importante, em termos conclusivos, é ressaltar a necessidade de que a escola, seja ela pública ou particular, disponha dos recursos de que

necessita, e de professores capacitados, a fim de que, efetivamente, possa contribuir efetivamente para desenvolver a competência textual dos estudantes.

Finalmente, este estudo revela nosso intento de uma elaboração teórica para servir a investigações futuras e, nesse sentido, se nos apresenta como um estudo preliminar, que ainda está em processo, inacabado, portanto, e necessitando da contribuição de outros pesquisadores e estudiosos do conjunto de problemas que afetam a construção da competência textual dos nossos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio do Instituto Federal de Sergipe – IFS – *Campus* São Cristóvão.

BIBLIOGRAFIA

- André Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (2008). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liber Livro Editora.
- Bagno, Marcos. (2009). *Preconceito linguístico – o que é, como se faz* (52^a. ed.) São Paulo: Edições Loyola.
- Bakhtin, Mikhail. (2000). Os gêneros do discurso In *Estética da criação verbal* (3^a. ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. DOU de 23.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>.
- Brasil. Decreto nº 519, de 15 de maio de 1992. DOU de 14.5.1992. Institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0519.htm.
- Brasil. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Diário Oficial de União, 2000.
- Capecchi, M. C. V. M., & Carvalho, A. M. P. (2000). *Interações discursivas na construção de explicações para fenômenos físicos em sala de aula*. VII EPEF. Florianópolis.
- Carvalho, A.M. P. de, & Gil-Pérez, D. (1993). *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, A. M. P. de. (Coord.) (2003). O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos. In *Formação continuada de professores – uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Coll, C. (1992). Los contenidos em la educación escolar. In *Los contenidos em La reforma*. Madrid: Santillana. 1992.
- Correa, D. A. & Saleh, P. B. de O. (Orgs.). (2007). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO.
- Duarte, J. B. (2004). *Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz – contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação. Disponível em <http://www.grupolusofona.pt>
- Fávero, L. L. & Koch, I. G. V. (2008). *Linguística textual: introdução* (9^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Gnerre, M. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- Jung, Neiva Maria. (2007). Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In Correa, D.A. & Saleh, P. B. de O. (Orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial.

MARIA CABRAL – Por dentro da sala de aula de professores de Língua Portuguesa: um estudo sobre a produção escrita

- Jurado, S. G. O. (2003). *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, para obtenção do título de mestre.
- Koch, I. V. & Elias, V. M. (2010). *Ler e escrever. Estratégias de produção textual* (2ª. ed.). São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V. (2007). *A inter-ação pela linguagem* (10ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V. *A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna*. Veredas, revista de estudos lingüísticos, 2001, v. 5, n. 2, 85-94. Juiz de Fora (MG).
- Kuhn, T. S. (2003). *A estrutura das revoluções científicas* (9ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Minayo, M. C. de S. (1996). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (4ª ed.). São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes. (Temas Sociais).
- Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasil: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasil: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2009). *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2009). *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: Razões, princípios e programas*. Brasil: Ministério da Educação e da Cultura.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2009). SAEB (Provinha Brasil), PISA, ENEM. *Afinal, o que tem mudado na escola a partir do resultado desses sistemas de avaliação?* Brasil. Ministério da Educação e Cultura.
- Morin, E. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª. ed.). São Paulo: Cortez. (Brasília, DF: UNESCO)
- Site: <http://www.shvoong.com>. *Linguagem, escrita e poder*. (2008).
- Perrenoud, Philippe. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Soares, M. (2003). *Letramento. Um tema em três gêneros* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

MARIA CABRAL – Por dentro da sala de aula de professores de Língua Portuguesa: um estudo sobre a produção escrita

Travaglia, L. C. (2006). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. (11ª ed.). São Paulo: Cortez.

Triviños, A. (1995). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Vannucchi, A. I. (1996). *História e filosofia da ciência – da teoria para a sala de aula*. Dissertação apresentada ao Instituto de Física da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre.

APÊNDICE

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO
IFS-CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO
ANO: 2010**

Informações qualificadoras preliminares			
Nome: _____			
Sexo	Masculino ()		Feminino ()
Série	1ª ()	2ª ()	3ª ()
Curso Técnico Integrado de Nível Médio	Agropecuária Turma ()	Agroindústria Turma ()	

Questões:

1. Como você considera o ensino que recebe no IFS/Campus São Cristóvão? Comente aspectos positivos e negativos.
2. O que você acha que poderia melhorar? De que forma?
3. Isso acontece com todas as disciplinas?
4. Que atividades você executa regularmente nas aulas de Língua Portuguesa e que lhe agradam? Cite duas delas.
5. Existem atividades que você realiza e não gosta de realizá-las? Por quê? Quais são essas atividades?
6. Qual a atividade de sua preferência? Por quê?
7. Que atividades você executa e considera importantes na sua formação, no que diz respeito à leitura e à escrita da língua materna? Enumere duas delas.
8. Você sente dificuldades para aprender Língua Portuguesa? Liste duas delas.

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE NÍVEL MÉDIO
DO IFS/CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO EM 2010**

I – Professor:	
1. Formação Profissional:	
1.1. Graduado em	Desde:
1.2. Pós-graduado em	Desde:
2. Atuação Profissional:	
2.1. Há quanto tempo exerce a profissão de professor?	
2.2. Disciplina(s) que leciona	
2.3. Qual(is) disciplina(s) (e/ou turmas) apresenta(m) alunos com melhor rendimento em leitura? A que atribui essa melhora?	
2.4. Desenvolve atividades acadêmicas em outra escola?	
2.5. Em sua opinião, o desempenho dos alunos das duas escolas é semelhante?	
2.6. A partir da prática da leitura e da escrita, que resultados mais importantes apresentam o alunado, em sua opinião?	
2.7. Quando otimiza a operacionalização das práticas de sala de aula referidas na questão anterior, isso depende dos recursos e material didático de que a escola dispõe?	
2.8. Na sua prática diária, qual a metodologia de que mais se utiliza para conseguir aumentar o número de adeptos à leitura? Que obstáculos encontra?	
2.9. Em sua opinião, o que mais estimula o aluno a ler e a escrever?	
2.10. Como vê a relação da aprendizagem da leitura e da escrita com as metodologias de que utiliza?	

ANEXO I

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009
EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

***A área 2 será incluída apenas a partir de 2010**

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência

Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.

Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade - *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.

Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania - Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.

Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos - produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre idéias e proposições (relações lógico-semânticas).

Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação

entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.

Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.

COMPETÊNCIAS EXPRESSAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO

Baseada nas cinco competências da Matriz de Referência para a Redação, a proposta da Redação do Enem é elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação-problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto de tipo dissertativo-argumentativo.

COMPETÊNCIAS

- I - Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
- II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
- III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- V - Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Níveis de conhecimentos associados às Competências Expressas nas Matrizes de Referência para Redação do Enem.

Para cada uma das competências expressas na matriz de referência para redação do Enem, existem níveis de conhecimento associados a essas competências, conforme descritos abaixo:

- Nível 0:

Demonstra desconhecimento da norma padrão, de escolha de registro e de convenções da escrita. Não defende ponto de vista e apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos incoerentes. Apresenta informações desconexas, que não se configuram como texto. Não elabora proposta de intervenção.

- Nível I:

Demonstra domínio insuficiente da norma padrão, apresentando graves e freqüentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. Desenvolve de maneira tangencial o tema ou apresenta inadequação ao tipo textual dissertativo-argumentativo. Não

defende ponto de vista e apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos pouco relacionados ao tema. Não articula as partes do texto ou as articula de forma precária e/ou inadequada. Elabora proposta de intervenção tangencial ao tema ou a deixa subentendida no texto.

- Nível II:

Demonstra domínio mediano da norma padrão, apresentando muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. Desenvolve de forma mediana o tema a partir de argumentos do senso comum, cópias dos textos motivadores ou apresenta domínio precário do tipo textual dissertativo-argumentativo. Apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, com pouca articulação e/ou com contradições, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação em defesa de seu ponto de vista. Articula as partes do texto, porém com muitas inadequações na utilização dos recursos coesivos. Elabora proposta de intervenção de forma precária ou relacionada ao tema mas não articulada com a discussão desenvolvida no texto.

- Nível III:

Demonstra domínio adequado da norma padrão, apresentando alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. Desenvolve de forma adequada o tema, a partir de argumentação previsível e apresenta domínio adequado do tipo textual dissertativo-argumentativo. Apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, porém pouco organizados e relacionados de forma pouco consistente em defesa de seu ponto de vista. Articula as partes do texto, porém com algumas inadequações na utilização dos recursos coesivos. Elabora proposta de intervenção relacionada ao tema mas pouco articulada à discussão desenvolvida no texto.

- Nível IV:

Demonstra bom domínio da norma padrão, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita. Desenvolve bem o tema a partir de argumentação consistente e apresenta bom domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo. Seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, com indícios de autoria, em defesa de seu ponto de vista. Articula as partes do texto, com poucas inadequações na utilização de recursos coesivos. Elabora proposta de intervenção relacionada ao tema e bem articulada à discussão desenvolvida no texto.

- Nível V:

Demonstra excelente domínio da norma padrão, não apresentando ou apresentando escassos desvios gramaticais e de convenções da escrita. Desenvolve muito bem o tema com argumentação consistente, além de apresentar excelente domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo, a partir de um repertório sociocultural produtivo. Seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, configurando autoria, em defesa de seu ponto de vista. Articula as partes do texto, sem inadequações na utilização dos recursos coesivos. Elabora proposta de intervenção inovadora relacionada ao tema e bem articulada à discussão desenvolvida em seu texto.

ANEXO II

Instituto Federal de Sergipe. Campus: São Cristóvão.

Aluna: Andruza Sales Conceição. Série: 1ª ano, Turma: B. *

Prof: Reginaldo Disciplina: Português Data: 16/12/10

Assunto: Resenha crítica.

O Alvo (Sergio Bezerra), a autora escreve, em clima de concisão, sobre sua aproximação com o quanto da morte e a vontade de se sentir melhor e continuada para a vida. Se mesmo a experiência de um grande escritor para fazer com que o leitor ao ler sua obra se encontre e queira ler seus outros livros.

O estilo narrativo, é atualizado com diálogos fáceis e interessantes de linguagem e ritmos próprios da comunicação pessoal, coloca o leitor no tempo real e cativa dentro na trama. A assimilação da história é uma experiência particular. Portanto, a confiança com a narrativa e credibilidade com a ação, a história é tão perfeita e integrada que não dá para pensar a paragem de um para o outro.

A autora, é surpreendida em um encontro com seus personagens e levada para uma história onde um crime não tem perdão e suas consequências formam o envolvimento que envolverá uma menina, sua personagem, seus amigos e a morte, sendo que o guarda-nova da morte é belíssimo. Ela usa as coisas mais inesperadas, se de farsa de tudo que a imaginação pode inventar.

A própria autora não consegue dizer a personagem em sua ação. Com o domínio para tratar do desconhecido íntimo e pessoal, Sergio em momento algum interpela diretamente o leitor ou lhe oferece uma explicação final.

O título, O Alvo provoca o uso do sentido e isso se aproxima ainda mais do mistério. Com isso a narrativa, a personagem, com vida para a leitura. Ela conta que criou o silêncio e a cantoria do gallo.

provar. Lute, sentiu cheio de carim e enfiou o pé na areia molhada e diz "Tá certo! Eu não sabia se era cheio de pé que estava sentindo. Eu estava sem sapato e o meu pé sentia a umidade do chão de Terra."

A ação transita por cenários variados e sem rigidez, vida e morte seguntam e separam em formas líricas de cores e sombras. A história se desenvolve em um folgo ror, sem quebra de capítulos e com uma única pausa antes do desfecho.

Syrgia Bojunga, vai buscar no mais íntimo de sua personagem Estina uma experiência sexual amarga vivida por Estina - menina e refletida na Estina - mulher. A narrativa de Syrgia é a denúncia de um crime que não tem perdão. Do primeiro ao último momento, esse abraço emocional e intrigante.

Alfred

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe - Campos São Cristóvão.
Data: 14/12/2020 - Série: 1º B

Aluna: Gislene da Silva de Jesus
Professor: Reginaldo
Disciplina: Português

Sabores irresistíveis de Machado de Assis

Para principiantes (Atica, Machado de Assis) é um livro de contos como Adulterio, ceticismo, dinheiro, loucura, mulheres, política, sensualidade, senilidade, vaidade e humor, que procuram romper barreiras reunindo trechos selecionados de Machado de Assis organizados por tema.

Extraído de romances, crônicas e contos escritos por Machado de Assis. O conto adulterio é um triângulo amoroso, composto em geral de dois homens e uma mulher casada com um deles e o marido da mulher chamada Clarinha estava fazendo aniversário e comprou um presente para seu esposo Flávio Negreiro que ao chegar em casa, encontrou um relógio no seu escritório e, ficou surpreso por ver encima da sua mesa, foi perguntou a sua esposa com equanimidade, e ao ver seu esposo da qual jeito ficou, muito assustada e saiu da sala chorando, para o seu quarto. Mas ao passar das horas Flávio Negreiro foi atrás de Clarinha, levou por ela não responder suas perguntas e então entrou no quarto deitada

sweetness





na cama aos reluzes de tanto chorar, fluiu Negroiro
agarrou-a pelos braços Clarinha deu um grito
e disse-lhe para pegar um lenço que tinha deixo-
do junto com o relógio dizendo: meu nhonhô. Sei
que amanhã fazes anos; manda-te esta lembrança.
Tua filha.

O livro Para principiantes tem pequenas frases
e citações que, com poucas e afiadas palavras,
introduzem o tema e os principais são contos,
em texto integral que permitem um mergulho mais
fundo na visão do mundo e muito particular e
no estilo inigualável do autor de Dom Casmurro

sweetness





1 / 1

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Sergipe
Campus São Cristóvão

Data: 14/12/10 - Série: 1ºB

Aluna: Elaine Camargo dos Santos

Professor: Reginaldo / assunto: Narrativa crítica

Disciplina: Português

A virgem dos lábios de mel

Inocência (Ática, José de Alencar) publicado em 1865, mas lançado pela editora em 1878 no Rio de Janeiro é uma obra que comove o leitor pelo seu trágico final. Em sua obra, José de Alencar trata de um romance entre o colonizador Martim e a índia Inocência.

Apesar de ter sido um pouco comumente o primeiro encontro de Inocência e Martim, por ela ter o flechado, os mesmos já se sentiram atraídos. A atração dos dois só aumentava, mas a virgem sabia que não podia ficar com ele pois se a mesma revelasse o segredo dos taboaras, morreria logo após.

Entre algumas batalhas entre os tribos, ela resolve seguir Martim abandonando seu pai. Abandonando em sua terra natal, após o saque de suas terras, a índia fala ao guerreiro branco que o segredo de seu povo já foi revelado e partir daquele momento ela já era sua esposa.

Passado o tempo, Inocência descobre que vai

ser mãe, mas em seguida seu esposo a abandona. A jovem se entristece e fica esperando a volta do guerreiro. Após o nascimento de seu filho

Martin, companheiro de barriga do seu sofrimento.



© VOOZ



ela encontra Martin e dentro alguns instantes a mes-
ma mente em seus afilios brigos, onde quem a ajuda
é seu irmão e amigo Peti. Assim Martin parte das
praias de Ceará levando (grande) consigo seu frágil
filho.

O livro guarda uma linguagem poética e indígena
com palavras de difícil acesso ao leitor, apresenta-
do uma aventura e lirismo que se misturam nessa lin-
da lírica, onde Alencar apresenta metaforicamente as
origens do Brasil.



© V00Z



3
B
IFB. Instituto Federal de Sergipe

Aluna: Diana Dias dos Santos

Prof: Reginaldo

Data: 16-12-10

Serie: 1º B

Resenha crítica

Lima Grande Trágica

Édipo Rei (Oífel, Sófocles, Tradução Domingos Paschoal Legatta) Lima Trágica, que foi premeditada por um oráculo e quis o destino que se tornasse realidade, fazendo a vida de um homem um mar de tormentas. É pra quem gosta de predestinação, de drama e muitas outras sensações este é o melhor livro.

Tudo começa com um oráculo que mudou totalmente a vida de Édipo, um homem que antes de nascer, já teve o seu destino e o da sua família marcado por sucessões, de tragédias.

Cipar, seu nascimento ele teve seus pés amarrados e mandado para a morte, através de seus pais rei Laio e a rainha Jocasta que mandaram seu servo dar um fim nele, mas com pena deu-lhe a um menestrel que encontrou na região do vale de Citerão, que então o entregou aos reis de Corinto (Ménape, Políbio). O nome Édipo significa "o que tem os pés inchados".

Édipo, então na fase adulta descobriu, uma parte de seu passado muito presente, através de um delírio, que contou toda infeliz verdade, isso provocou uma grande curiosidade a ponto de interrogar seus pais, sendo que seus pais negaram toda a verdade. Ele

estando muito satisfeito, foi até a cidade de Delphi, consultar o oráculo Teia que profetiza coisas terríveis que ele iria casar com a mãe e matar seu pai.

O que passou na cabeça quando ouviu isso, então Édipo que era um sagaz e determinado e destemido homem que simplesmente desvendou o enigma da esfinge ficou sem rumo.

Mas nada disso adiantou pois todo seu destino foi concretizado; matou seu pai e se casou com a mãe, gerando filhas, mesmo sem saber.

* Esta litura mostra que nunca você pode fugir do seu destino e que quando você tenta ele acaba voltando de uma maneira trágica.

Esta litura tem uma forma fácil de entender mesmo sendo antiga e com palavras complicadas.

Voltando para o final da história Édipo ao saber de toda a verdade estando em torno da tragédia, agiu sem pensar sendo o capo da sua mãe e esposa esticada no chão, pegou as bocas de vestido e se espantou nos olhos.

Este livro abre novos horizontes para as histórias antigas fazendo aquelas que a têm se esquecerem com a história, tornando-a inesquecível.

Instituto Federal de Sergipe - Campus São Cristóvão
Série: 1ª Turma: B Curso: Agroindústria
Disciplina: Português Data: 16/12/2010
Prof: Reginaldo Assunto: Resenha Crítica
Aluna: Camila Santa Rames


Resenha sobre o livro "Ciranda de Pedra"

Ciranda de Pedra (Prumo; Lygia Fagundes Telles) é um romance marcante que conta o cotidiano de hoje em dia onde a separação dos pais acaba afetando a vida dos filhos gerando polêmicas, conflitos e um impasse.

Nesta história pude analisar a índole dos personagens um mais complexo do que o outro: Virgínia a protagonista da história vive no centro dos conflitos, que desde a infância vem sofrendo com a separação de seus pais. Após a separação dos pais, Virgínia continua morando com a sua mãe Laura que aos poucos vai enlouquecendo e recebe tratamento do doutor Daniel seu amado e verdadeiro pai de Virgínia.

Semanalmente Virgínia ia visitar seu outro pai Matêcio um excelente advogado de poucas palavras e suas irmãs Bruna e Ulária que lhe desprezava. A relação das três não era das melhores, pelo fato da separação dos pais e não terem convivido na mesma sociedade.

Frau Herta a governanta da casa nunca escondeu a sua paixão por doutor Matêcio e passa toda sua experiência para as filhas dele.



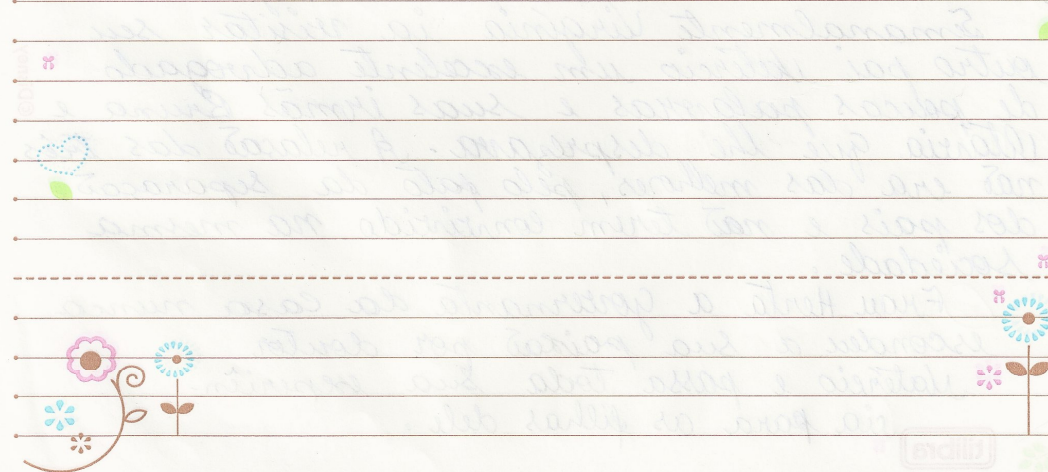
Virgínia durante a infância era apaixonada por Contado e ele era apaixonado por ela só que ele acabou se casando com Otília.

Já a irmã Lúcia famosa jogadora de tênis decide viver sua vida sozinha.

Após a morte da mãe, Luciana a empregada acaba contando a Virgínia que Daniel é seu pai que se suicida com um tiro no ouvido.

Com todos esses acontecimentos Virgínia decide ir morar no colégio interno onde passa um longo período de sua vida. Ao término do período de internação Virgínia volta morar com seu pai e com suas irmãs já casadas e com filhos.

É um livro que retrata um pouco das situações familiares nos tempos de hoje: a separação dos pais que provoca o constrangimento dos filhos. É um livro fácil de entender pra quem gosta e que não gosta de romance que já teve duas versões em novelas.



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Sergipe Campus
São Cristóvão.

Aluno: RUAN DEIVESON FARIAS PARAGUASSU

Série: 1º ANO "D"

professor(a): REGINALDO

Português (Resenha de Contos)

A resenha que irei elaborar agora (abaixo) é de Katherine Mansfield, traduzido por Julieta Lupatino, sobre contos.

Irei narrar agora sobre o conto Felicidade, esse conto fala sobre uma mulher que tinha trinta anos, e que pensava muito na vida que ela teve, uma vida calma, que de repente foi tomada por um sentimento de absoluta felicidade. Tinha uma filha pequena, que tinha uma babá que ela amava muito, e um namorado que lhe completava.

Um dia ela resolveu dar um fôntem em sua casa, e convidou alguns amigos. Os amigos dela eram pessoas que nunca tinham se visto ou ouvido falar um do outro. O namorado dela não se importou com uma amiga dela, pois ela era bem diferente do ambiente dele. Depois de muita conversa, com todos no fôntem, ele percebeu que ela era totalmente diferente do que ele pensava.

O fôntem foi muito tranquilo, os amigos dela se conheceram e perceberam que tinham muito em comum, e assim todos saíram todos alegres e satisfeitos e com novas amizades.

Muitas pessoas falam os outros sem conhecer, isso é muito ruim, pois pode criar animosidade com os outros, e isso não faz bem nem para si mesmo. Mas o conto Felicidade deu tudo certo, e as pessoas tiveram chance de conhecer uns aos outros.

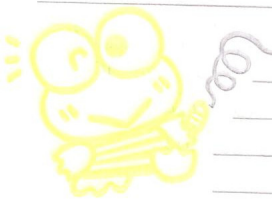


Escrevi um resumo sobre o conto psicologia, esse conto fala sobre uma psicóloga, que atende seus clientes no seu próprio consultório.

Em uma tarde de lindo sol, um paciente chega ao consultório... Bate na porta, e a psicóloga abre, naquele momento foi um encontro muito emocionante. Eles tinham uma grande afinidade, e essa afinidade tinha nome, era Paixão.

Eles não conseguiam conversar muito, pois a paixão era tão grande que eles acabavam falando no tempo e administrando-se um ao outro. Toda vez que eles estavam se dando bem, ao mesmo tempo achavam que estavam se dando mal. Depois de conversarem bastante, ele percebeu que era melhor ele não ir mais no consultório, pois sabia que aquela paixão era proibida, e não quer passar dizendo adeus, então ela ficou muito triste, mas também achou que era melhor assim.

Tem pessoas que não sabem diferenciar trabalho da vida pessoal e acaba se dando mal, pois muitos trabalhos não permitem esse tipo de relação e eu também concordo, pois pode causar grandes constrangimentos.



Instituto Federal de Sergipe - IFS

Série/Turma: 1º D Data: 16/12/2010 Prof: Reginaldo

Aluno: Bruno Hugo N. Santos

Quinomã-2010

O mundo escondido

Os contos mínimos de Helaira Seixas são retratos do mundo visto de um modo um pouco meio diferente, que descreve detalhes nos quais poucos reparam, e que mostram o mundo da violência e pela pressão do dia-a-dia. Os contos com sutilezas e finais surpreendentes, eles contam histórias de amor, solidão e revelam assembléas, e fazem refletirem sobre esses contos. Neste livro há vários contos com enredo diferentes como amor, solidão e medo. Esses contos tem como objetivo mostrar o mundo antigo, sobre o mundo atual. Sobre o amor de antigamente, as coisas se amaram, diferente dos dias de hoje que as pessoas não vivem o namoro e sim o sexo. Este livro também retrata o mundo natural, das flores, dos montes, dos rios, o que hoje não é possível ver a natureza desse modo. Um dos contos lidos deste livro, o que eu mais gostei foi "A penitência das flores", é uma pequena história que relata sobre uma garçonete que se apaixonou por um velho que vendia flores no restaurante em que a moça trabalhava, na verdade a garçonete não queria o amor do velho e sim o dinheiro de sua aposentadoria e o lucro das suas flores que vendia nos montes do restaurante em que a moça trabalhava, a moça queria o velho também por que ele andava todo arrumado, com gravatas, com roupas caras e muito dinheiro no bolso, devido essas características do velho a moça queria ele. Este livro foi o um dos melhores livros de contos que já li, devido seus temas que são muito variados e pela sua boa interpretação.

/ /

Instituto Federal de Sergipe
Série 3ª Turma D Data 31/3/30
Professor Raimundo
Aluno: Mônica Andrade

Título: As meninas
Autora: Lygia Fagundes Telles

Bioografia - Lygia Fagundes nasceu
e viveu em São Paulo, Formou-se em
direito na Universidade de São Paulo
e também fez o curso na escola su-
perior de Educação física

As meninas

O livro conta a história de três
garotas: Lúcia, Leona e Ana Clara, com
personalidades diferentes que fazem
com muitas coisas durante a ado-
lescência e destino delas vão para
no mundo, elas vão conhecem um
um lugar perto da universidade
e decidem morar juntas.

Elas se conhecem e ficam amigas
e começa três aventuras para
as meninas que vão crescer e
vão em busca do futuro.

Elas são: Leona, ela é mais
arrogante do que ao mundo da
família que pensa em guerra

1 / 1

A gente sempre do N. R. que o ho-
mem mudou-se com Clara tinha
o nomeado que mudava quando
tinha os filhos pequenos mas não era
no dentro sua vida por causa da
vida sua dentro da sociedade de
essa época a sociedade para as
mulheres da sociedade. Elas não
eram de dentro fora, tem alegria
e a gente muito e pouco de ser
e isso faz uma pesquisa na
sociedade quanto a situação
de mulheres e o trabalho
e a mulher dentro da sociedade
de dentro.

D S T Q Q S S

21 10 10

89

Instituto Federal de Sergipe
Campus São Cristóvão

Aluno: Jônison da Silva Souza Série: 1º Turma: D

Prof: Reginaldo Disciplina: Português Data: 21/10/2010

Palestra com o mestre Antonio Carlos Xiana

No dia 20 de outubro de 2010, às 15 horas, fomos ao auditório assistir a uma palestra do escritor Antonio Carlos Xiana, cujo o tema era da memória a fixação e logo quando começou a palestra o nosso professor de português Reginaldo, começou a falar da trajetória do escritor.

Tive um momento que o escritor falou sobre os personagens de seus contos, e isso foi muito interessante, porque muitas pessoas pensam que aqueles personagens são próprio escritor, mas não, o personagem é o escritor que cria para cada conto que ele escreve.

O escritor falou sobre um conto, cujo o nome é "o dia de parir calvitos" e depois ele começou a ler um pouco sobre esse livro, o livro que ele leu, fala muito sobre o tema da palestra que é a fixação e o escritor falou também que memória mais imaginação é igual a fixação.

O escritor começou a falar também sobre o conto cine prínci mais aquela não era a primeira vez que nós ouviamos falar sobre o cine prínci, o nosso professor de português Reginaldo já tinha nos falado sobre os contos do cine prínci, que para mim são os melhores contos do escritor.

Um dos nossos colegas perguntou ao escritor se ele já recebeu alguma crítica sobre os seus contos eróticos e ele respondeu que sim.

Eu gostei muito da palestra do escritor Antonio Carlos Xiana, porque é a primeira vez que eu vi e ouço uma palestra sobre um escritor e eu vim para o colégio principalmente para aquela palestra, que por via das dúvidas foi uma palestra.

Bahia
Artes Gráficas



07 08 09

D S T Q Q S S

tra etima.



Bahia
Artes Gráficas

STXQSSD

DATA

21 10 10

Instituto Federal de Sergipe

Compus São Cristóvão

Série: 1ª Turma: D Data: 21.10.10

Aluno: Marcos Vinícius de Jesus Lima Ribeiro

Professor: Reginolde Disciplina: Português

Polêmica com o mestre sergipense e compêndio brasileiro de Contos

Quando começa a polêmica, Antônio Carlos Wilson, polêmico duas coisas muito importante antes de começar uma discussão, e que eu acho que todos que estão com presentes oconom interessante, uma foi que a memória é mais importante do que a imaginação, e outra foi que ele falou que memória + imaginação é igual a piada.

Ele Tomaram falou que o ponto inicial para escrever um livro é a memória, em que a pessoa tem que lembrar de personagens de sua vida, pessoas que ele já conheceu ou deixou de conhecer.

Ele escreveu vários livros onde o primeiro foi "Lembranças de minha", entre outros como "oberto está o inferno" dos Contos, História de arame, Tadinha do professor Tadeu entre outros, e "Uma primeira" dos Contos contava que me - quem e não primeira entre outros contos, que aliás foi o livro premiado nacionalmente.

Depois vieram as perguntas e como todos mundo esperava até o escritor, as perguntas críticas onde uma colega perguntou se ele tinha feito algum conto crítico relacionado a sua vida pessoal em que ele respondeu



DATA

21 10 10

S T Q ~~N~~ S S D

e eu não completei porque tinha que usar pistolas
mais pesadas.

Bem por fim gostei muito da palestra, o cara sou-
be falar e explicar as respostas com muita dedica-
ção a literatura, para mim ele é o cara dos caras, mu-
to bem escrever.

BADBOY



IFS - Campus São Cristóvão

Curso Técnico Integrado de Agropecuária

Disc: Português

Prof: Reginaldo

Aluno: Aulerhon Norcinento Filho Nº 011 Dº Aº.

Resenha do livro Quinco Borba.

O milionário filósofo louco, Américo Borba, deixa a Rubião, um amigo e enfermeiro dos seus últimos cinco meses de vida, toda sua fortuna, com a condição que Rubião teria que cuidar do seu cônjuge.

Na corte, o novo-rico deixa-se envolver por amigos e sócios que se empenham em desviar Rubião do peso de sua fortuna. São eles Truiter, Comacho, Carlos Maria e principalmente o coral Sôfia e Cristiano com quem fez amizade na viagem de Borba para o Rio, chegando com o parvito e milionário.

Rubião fica apaixonado por uma linda mulher que por sinal era mulher de um dos seus sócios.

Ele vai ficando cada vez mais louco e gradualmente sua delírio não frequenter, aí ele foge do Don Toré e volta para Borba e onde acaba morrendo totalmente louco e totalmente pobre.

Este livro tem um diferencial pois apesar de mostrar pra quem deixar a fortuna é uma coisa bastante inesperada um milionário deixar a fortuna a um tipo de amigo de pouco tempo só pra ele cuidar do cônjuge isso foi

1.1.1

a sua mão me chamou atenção no livro.

tilibra

IFS - Campus São Cristóvão

15.12.2020

Andréa Fátima Marques 2º A



Dem Casimiro

O livro é uma obra literária de Machado de Assis, que é considerado o maior expoente de nossa literatura. Foi publicado Dem Casimiro em 1899. A história é contada pela personagem principal, Bentinho, ele é filho de Dona Glória, uma mulher estóica, que fez uma promessa quando seu primeiro filho morreu. Ela prometeu que se seu próximo filho se tornasse varão, ela se casaria com ele.

Na minha opinião a promessa que ela fez, não deveria ter sido feita, pois ela não tem o direito de escolher o futuro de seu filho, ela o tratou como seu objeto, escolhendo o seu futuro, como se ele não tivesse direito ao seu próprio futuro.

Após a morte de seu pai, tem a personagem de José Dias, que se diz médico e acaba por curar um enfermo. Sendo então convidado para morar junto à família, José Dias é uma das principais figuras do livro. É ele quem justamente alerta Dona Glória de que Bentinho é muito apaixonado por Capitu, filha do vizinho e amiga de infância de Bentinho. É ele que primeiro levanta a suspeita da infidelidade de Capitu e a personagem tróiça de seu amigo dos tempos de seminário, Escobar.

Como é que os pais de Bentinho convidam José Dias para morar em sua casa, se mal o conhecem como amigo, só como médico? Se conhecesse mais teriam o convidado, por que agora ele só sabe manipular um contra os outros.

Como toda a história nos é contada com a versão de Bentinho, passa-se a desconfiar de toda a veracidade de Capitu. Devido a neurose dele, provavelmente, tudo tenha sido fruto de sua imaginação.





e até mesmo o seu easamente com seu
amor de infância pessoa não ter exis-
tido. Sendo a ambigüidade do livro,
ele não possui uma versão definitiva. Nunca
sabemos se a história foi verdadeira ou não.





IFS - Campus São Cristóvão
Curso técnico Integrado de Agropecuária
Disciplina: Língua Portuguesa

Colapso de Incertezas

Repleto de metáforas e ironias o livro "Dom Casmurro" (Record, Machado de Assis, 12 páginas), é um dos melhores clássicos da literatura brasileira. Ele relata a história de amor de um dos mais famosos de nossa literatura.

Não obstante, o livro conhece quem o ler do primeiro ao último capítulo, tanto pela belíssima história, como também pela ótima elaboração da coerência e coesão, que passa sem sombra de dúvidas ao extremo.

No entanto, o casal passa por várias dificuldades que um amor qualquer jamais passaria. E acabam se casando, o filho nasce, o melhor amigo de Bentinho morre, seus familiares morrem de um por um, o casal se separa por ele desconfiar da paternidade de seu próprio filho e o filho morre.

Com apenas essas poucas fatos da para qualquer pessoa perceber a riqueza desta linda história de amor cheia de conflitos e desprazos.

Portanto, com o fim trágico deste clássico, vê-se que o personagem Bentinho sofre de colapso de incertezas que ele mesmo põe em sua mente e mesmo olhando a verdade ele deixa a incerteza tomar conta de seu corpo.

Barbara Bispo
2º A

grafset.com.br

GRAFSET



	<u>Segundo Turno</u>
01	NO dia 31 de Outubro toda a população brasi-
02	leira irá exercer sua cidadania através do vo-
03	to, onde terão que decidir entre dois candidatos
04	a presidência do Brasil, Dilma Rousseff e José Serra.
05	Esses candidatos puderam agora no segundo tur-
06	no rever suas propostas e melhorá-las, mas na ínte-
07	gra isso não aconteceu, pois usaram essa nova cham-
08	pe para trazer acusações e debaterem sobre os mon-
09	datos passados, onde a maior preocupação é a pu-
10	ratização do petróleo, mais o Brasil ainda so-
11	fre com falta de emprego, fome, dentre outras coisas.
12	A falta de propostas claras foi um grande pro-
13	blema em todos os debates pois não deu para
14	saber qual candidato tem soluções reais
15	para melhorar a saúde, a educação gerar mais
16	empregos.
17	Por isso nós eleitores precisamos escolher um
18	candidato que tenham propostas reais e possível
19	de realizar em seu período na presidência.
20	
21	
22	
23	Aluna: Jaynara Santos Silva.055
24	
25	Turma: 2º B
26	Data: 29/10/10
27	
28	
29	
30	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

TÍTULO	
01	Segundo Turno - 2010
02	
03	No próximo dia 31 de Outubro será
04	realizado o segundo turno das eleições
05	2010 para a presidência do Brasil, e
06	o povo brasileiro poderá decidir quem
07	governará o país pelos próximos 4 anos.
08	A disputa está acirrada e os candidatos
09	são muito fortes. Os dois possuem óti
10	mas propostas e que deixa os eleitores
11	muito confusos.
12	Essa será uma eleição bastante di
13	putada pois os eleitores irão decidir
14	entre continuar com o trabalho do
15	atual presidente ou dar a chance para
16	um novo administrador, o que aumen
17	ta a responsabilidade do país em ele
18	ger o melhor presidente para o nosso
19	Brasil.
20	Resta apenas que as pessoas se con
21	cientizem para ajudar o Brasil a seguir
22	cada vez melhor.
23	
24	
25	
26	
27	Joyce de Jesus Vieira - 060
28	Agroindústria - 2º ano B
29	
30	

Aluna: Edilaine Mayara Pires dos Anjos...040
2º B. 29/outubro/2010.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

	① Segundo Turno.
01	No dia 3 de outubro a população brasileira
02	estava preparando-se para eleger o novo presiden-
03	te do Brasil.
04	Os resultados das eleições foram significativos pois
05	em alguns estados foram eleitos Deputados Estadu-
06	ais, Federais, Governadores e Senadores no primeiro
07	turno, sendo que para presidência teremos que ir
08	ao segundo turno.
09	No dia 31 de outubro teremos uma nova chance
10	e voltaremos as urnas para eleger nosso presidente.
11	É de uma responsabilidade imensa decidir quem
12	será o novo presidente do Brasil, com essa segun-
13	da chance fica mais fácil de escolher nosso candidato
14	que por sua vez mostraram suas propostas e
15	tentaram convencer a população que elas são as
16	melhores.
17	Mas tudo isso tem um lado negativo e um
18	positivo pois iremos votar novamente e teremos
19	mais tempo para analisar os candidatos, suas pro-
20	postas, seu perfil e sua capacidade de governar,
21	sendo que eles usaram o tempo do segundo turno
22	para debater sobre a vida um do outro, onde na
23	verdade deveriam falar mais sobre suas propostas
24	e melhorá-las.
25	Pois os eleitores queriam analisá-las melhor,
26	e com essas brigas quem saiu perdendo foi
27	a população porque acabaram sem ter a oportu-
28	nidade de conhecer melhor os dois concorrentes.
29	
30	

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (Campus São Luís
Tocantins)

Aluno: Leonardo Stephanio Disciplina: Português

Prof. (a): Reginaldo

Resenha

São Cristóvão (2010)

Aluno: Leonardo Stephanus 2°C

Resenha de 'O Ateneu'

Publicado pela primeira vez em 1888, no gazeta de notícias, O Ateneu é um romance curioso da literatura brasileira. Sua data de publicação e o local no realismo, possui fortes afinidades com nossa escola, escrito por Raul Pompéia.

Em O Ateneu, Sérgio, é o narrador e personagem relata num tom de pessimismo, os dois anos em que estudou no Ateneu, um internato para meninos, dirigido por Aristarco Angelo de Ramos um severo pedagogo que era conhecido nacionalmente. Por isso tinha nas suas classes alunos que vinham de grandes famílias cariocas e também de outros estados, a história se passa no Rio de Janeiro.

No início do ano letivo, Sérgio, então com 11 anos de idade, chega ao colégio pelas mãos do pai que, profeticamente, lhe diz "Vais encontrar o mundo", coragem para lutar. Quando o pai vai embora ele chora.

O edifício Ateneu era fechado e triste logo no início das aulas, o professor Máximo recomenda Sérgio a Refolo, o mais sério de seus alunos, que o adverte da necessidade de harmonia naquele lugar, ele tinha cerca de 20 colegas de classe muitos deles problemáticos, inclusive Sérgio teve uma briga muito louca com um de seus colegas. Havia uma piscina muito linda onde Sérgio quase se afoga um dia, foi onde Sanchez o salva, a partir de então, devolvendo-lhe a vida, demonstra toda gratidão para com ele.

Inquietado Sérgio não vê um bom destino naquele lugar, ele passa a viver um período místico. Depois ele se junta com Franco que não é uma boa pessoa e depois do ^{uma} traquinagem eles quebram garrafas dentro do tanque

1 / 1
e muitas coisas mais. Depois de muitos acontecimentos ele começa a enxergar de um jeito mais diferente muito mais confiante. Nessa história ada muitas coisas ruins, muitas confusões e brigas.

O ano se encerra e Sergio se sai muito bem nos estudos e é aprovado e liberado para as férias. Quando recomeça o ano letivo ele se sente mais preso do que nunca no colégio. Sergio consegue uma boa amizade com um garoto inglês chamado Gilbert, onde passam a fazer tudo juntos, mas uma mudança no dormitório o afasta de Gilbert. Tem um antigo amigo dele em um de seus castigos fica propositalmente no sereno e fica muito doente e acaba falecendo. Mais um dos anos letivos começa a se encerrar e Sergio adoece com o sarampo e como sua família estava viajando na Europa ele é obrigado a permanecer na escola no período de férias onde é medicado e cuidado na enfermaria da escola.



14/12/2010

Aluno: Tatyane de Aquino Alves

2º E N° 105

ResenhaDona Guadalupe de Páez

Monard de Oliveira Paiva, em *Dona Guadalupe de Páez*, romance cuja escrita situa-se pelas décadas de 1920, e consegue unir o livro com sua trama e um grande romance, que ocorre no âmbito do crime.

Este romance tem como foco a visão do mundo das mulheres, e também ressaltar a linguagem do romantismo e a difusão e peculiar linguagem do matuto "sertão" sertanejo.

O mundo do crime acontece na fazenda pária do matuto, onde se dão grandes festas e para onde vão os que fogem da seca. A figura de uma elegeia mulher de ditosa. Dona Guadalupe de Páez, como uma conhecida a propriedade da fazenda. Uma mulher forte e admirada por todas as pessoas da fazenda do matuto. Ela organiza, ela manda e ela carrega com Major Quinquim que também era muito respeitado no sertão. Dona Guadalupe apaixonou-se por um menino e o menino de um menino e ela era um amor proibido. Segundo o livro, Valdeir, que é o marido de um homem, encontra-se na casa da mãe, que desconhece de seus amores com a mulher e está sendo entregue à polícia, e como vingança, Dona Guadalupe manda um colcho de matar o seu marido e Major Quinquim. Ela é descolada e construída, e conduzida a prisão, sob o olhar da população que tanto a respeitava.

Este livro tem uma grande importância na vida das mulheres pois relata a condição e as dificuldades de morar no sertão onde tudo é mais difícil, mais pelo também das lutas de sertão no sertão que é um dos melhores aspectos da vida sertaneja. Sem falar da linguagem do matuto que dificulta um pouco os leitores.

tilibra



este é um livro que dá gosto de ler, para o leitor do mesmo
gosto que os melhores mandaram fazer, e milite das mesmas partes e de
grande capitalidade das pessoas. este mostra as coisas das coisas.

tilibra



D S T Q S S
X

15 / 12 / 010

IFS - Campus São Cristóvão

Resenha de Português

Aluno: Wellington Moraes Alves
Série: 2ª Turma: C nº: 110

Quissamã / 2010

WIP MOR

Resenha de Dom Casmurro

Quando comecei a ler o livro, percebi que ele era narrado em primeira pessoa pelo próprio protagonista, o livro trata da história de Bento, que recebeu o apelido de Dom Casmurro por causa de seus hábitos isolados e ser bastante fechado. Orfão de pai, Bentinho é criado pela mãe, Dona Glória, os tios, Justina e Leme e o padrinho, José Dias.

A história de Bentinho começa no ano de 1857, na Rua de Mata-Cavales; quando ele tinha 15 anos, se apaixonou por sua vizinha e melhor amiga, Capitu, que também era adolescente.

Os dois acabam se separando por causa de uma promessa feita por Dona Glória, a sua mãe ao perder o primeiro filho prometeu que se tivesse outro filho varão ele seguiria carreira religiosa. Bentinho mesmo sem vontade foi mandado para um seminário. Lá ele conhece Ezequiel Escobar, também seminarista e que se torna o seu melhor amigo.

Com medo de nunca mais ver Capitu e por não gostar da vida religiosa, Bento acaba deixando o seminário e resolve estudar Direito, isso já com 22 anos de idade. Ao voltar a Mata-Cavales, ele se encontra com Capitu, começam a namorar e se casam. Passa-se dois anos e Bento começa a lamentar o fato de ainda não terem tido filhos. Sancha amiga de Capitu, e Ezequiel amigo de Bentinho, também se casam, como os casais eram muito íntimos, Sancha e Ezequiel passaram a dar conselhos a Bento e Capitu.

Capitu finalmente engravida e tem um filho, e o casal resolve dar ao filho o nome de Ezequiel, em homenagem ao amigo Ezequiel Escobar. Com o passar dos anos, Bento começa a desconfiar da fidelidade de Capitu, ao ver uma foto de Escobar quando jovem, encontrando traços parecidos com os de seu filho Ezequiel, que acaba alimentando cada vez mais a desconfiança sobre sua paternidade.

Passa-se alguns anos, Escobar acaba morrendo afogado, e no seu enterro Bentinho percebe a atitude diferente de Capitu que parecia desamparada até demais.

HIP HOP

À medida que Ezequiel crescia, se tornava cada vez mais parecido com Escobar. Bento por ser muito ciumento, chegou até a planejar o assassinato da esposa e do filho e em seguida se suicidar, mas não saiu do pensamento.

Por muita desconfiança, o casal se separa e Capitu viaja com o filho pra Europa, onde anos depois morre. Ezequiel já mais velho, volta ao Brasil para visitar o pai que acaba encontrando ainda mais semelhanças entre o filho e seu amigo Escobar. Ezequiel passa um tempo com o pai e volta a viajar e por lá também morre. Bento fica cada vez mais fechado em suas dúvidas se seu filho é mesmo seu filho, e resolveu contar sua história.

No meu ponto de vista, esta é uma excelente história, só não gostei muito do final, porque Bento não conseguiu ser feliz como eu pensei, mais é assim mesmo, toda história tem seus pontos positivos e seus pontos negativos, se fosse só positivo não teria nem uma graça.

20/10/10

IFS - Campus São Cristóvão

Curso Técnico Integrado de Agropecuária

Disc: Língua Portuguesa

Assunto: Relato

Aluno: Auberlan N. Filho, N° 011, Turma: 2ª A

Prof: Reginaldo

7,0 + 1,5

A palestra da Reflexão

No dia 20/10/10, quarta-feira no auditório central do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia - Campus São Cristóvão, o escritor Antônio Carlos Viana que foi trazido pelo professor de Português Reginaldo ministrou uma palestra muito importante para os alunos da instituição.

Nesta palestra aprendi muito, pois não sabia quase nada sobre a tal palestra do escritor, nunca pensei que em um livro ou conto o escritor coloca coisas da imaginação ou seja que nunca existiram. Também que a imaginação é um fator essencial para um bom desenvolvimento da obra. A memória é uma coisa importante também pois é nela que o escritor se inspira e depois deixa o resto com a imaginação fazendo com que o leitor pense que tudo aquilo aconteceu, uma obra se resulta de uma equação matemática $\text{Memória} + \text{Imaginação} = \text{ficção}$.

Na palestra foi citada uma coisa que me chamou muito a atenção, sobre um escritor francês chamado

01/01/00

Marcel Proust, que ele fez uma obra inspirado numa
coisa inusitada quando estava cogitando um bolo com
chá e quando mergulhou o bolo no chá, veio a sua
memória do passado, e com isso ele desenvolveu
uma obra gigantesca dividida em 7 volumes chamada de
"Em busca do tempo perdido", o manual foi que
quando ele mandou para editora não aceitaram acharam
ruim, e só depois de um tempo foi que perceberam
que era uma obra diferenciada nunca ninguém tinha
feito nada igual e resolveram publicar e foi um
sucesso.

Essa palestra foi muito importante, não querdi-
ver que eu nem imaginei ser um escritor, tipo a
parte mais difícil para o escritor é achar as palavras
exatas e usar outras coisas. Para ser um ~~escritor~~ escritor
a pessoa tem que se dedicar ao máximo e não conseguir
viver sem o quê, como o próprio escritor falou; que ao
acabar uma obra ele dizia para ele mesmo que não
iria mais escrever mas aquilo era só o contrário e
nunca conseguiu parar de escrever.

15.09.10

Instituto Federal de Sergipe - Campus São Cristóvão

Nome = Edizabete de Santana Santos

Série = 3º B

Atividade de Português

Revelação na Favela

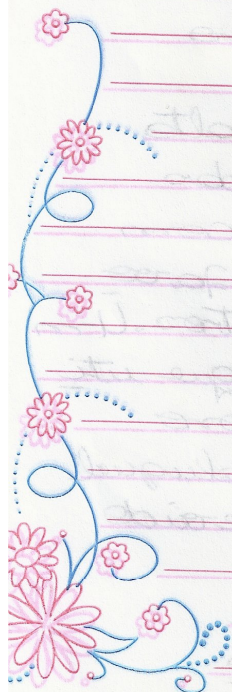
1 O grande tráfico de drogas nos favelas
2 vem causando uma verdadeira guerra entre
3 a polícia e os traficantes. Mas, com a ocupa-
4 ção permanente da polícia, estes locais a ca-
5 ra está mudando. Devido a permanência
6 da polícia, os traficantes deixam de ser
7 guerrilheiros e atuam apenas como
8 traficantes de drogas.

9 Apesar do tráfico continuar alto,
10 houve uma valorização maior dos
11 favelas. As casas agora, já estão com
12 preços mais altos. Fato que acaba faz
13 recuar a uns e prejudicando outros. Um
14 exemplo disso são os comerciantes que uti-
15 lizam imóveis alugados, onde o dono
16 vai ganhando com o aumento do aluguel
17 e os comerciantes vão perdendo devido
18 ao alto preço.

19 Devido a expulsão dos tra-
20 ficantes diminuiu também a vio-

lência, que ainda existe, mas agora com 21
menor intensidade. Isso proporcionou o aspecto 22
turístico, onde principalmente os europeus, 23
acabam trazendo a hospedagem em ho- 24
teis de luxo para ficar hospedados em 25
casas simples dos israelos. 26

Então, fica claro que dentro de alguns 27
anos, pode ser que os israelos sejam culpa 28
dos pela burguesia rica. E, certamente os 29
casinhos simples serão substituídos por 30
grandes mansões luxuosas. 31





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

TÍTULO	
	Um novo lado da favela
01	Novas medidas adotada pelo Poder Público faz com que
02	o cotidiano das pessoas que vivem nas favelas passe por
03	um novo processo, tanto estrutural quanto social.
04	As pessoas que moram nas favelas vivem diretamente
05	com o tráfico de drogas, morte, pobreza, dentre outros fatores
06	que fogem do controle governamental e parecem não ter solução.
07	Este problema que vem desafiando as autoridades começa a
08	ser pensado de uma forma inovadora implantando
09	mecanismos de integração entre polícia e sociedade como
10	uma forma pacificadora em que as pessoas contribuem
11	denunciando fazendo com que o domínio dos traficantes
12	seja extinto das favelas pelas UPPs.
13	Com isto, ocorre um novo processo de desenvolvimento, as
14	ruínas e paisagem vai mudando de forma estrutural,
15	construção de postos de polícia e saúde, escolas, casas
16	modernas, o comércio tornando-se mais sólido e amplo
17	No geral, a qualidade de vida está tornando-se melhor
18	o índice de criminalidade diminuindo, o direito a educação
19	e a saúde é exercido com cidadania. Assim algumas
20	favelas do Rio de Janeiro que possuem UPPs vem
21	despertando o interesse da burguesia e turistas que começam
22	a penetrar nestas comunidades.
23	É claro que esta transformação está acontecendo de forma
24	pacífica, mas é algo em que cria-se a expectativa de
25	igualdade entre pobres.
26	
27	
28	
29	
30	

Aluno: Jadson Silva Leutinho Nº 283

Série: 3º "A" Data: 07/10/10



TÍTULO Eleição? Que eleição?		07-10-010
01	02	03
04	05	06
07	08	09
10	11	12
13	14	15
16	17	18
19	20	21
22	23	24
25	26	27
28	29	30

O Brasil está em eleição, mas a grande parte dos eleitores estão sem motivação, pois os candidatos a presidência não agradam a todos, mesmo assim, eles têm que votar, porque infelizmente no Brasil o voto ainda é obrigatório.

Principalmente os jovens preferem um dia de lazer, que um dia de eleição, onde eles têm que votar mesmo sem querer e ainda ficam entusiasmados com a demora e as filas enormes. Grande parte dos candidatos oferecem dinheiro para comprar o voto dos eleitores, mas como nem todo mundo é igual, alguns não vendem seus votos, alguns recebem o dinheiro e votam no candidato e outros hehe! digo recebem, mas não votam, pois nas eleições existe uma grande vantagem: o voto secreto. Portanto todos podem escolher seus candidatos sem medo, pois ninguém saberá em quem você votou, ao menos que você fale.

As eleições por sua vez, trazem benefícios, eu sei, empregos para como: mercearia, fiscal, no horário eleitoral gratuito, locustas distribuindo "bartinhas", etc. O horário eleitoral gratuito obrigatório é um tédio, tirando um dos nossos momentos de lazer (assistir) por um tempo muito longo e com alguns candidatos berrando que não falam besteira. A política também tem suas desvantagens como por exemplo: poluindo o meio ambiente com papéis ("bartinhas") e provocando intrigas entre eleitores de partidos opostos, atos de violência e até mesmo vandalismo.

A presidência da república é disputada nesse 2º turno por Dilma e Serra, mas ficou depois do 1º turno a seguinte pergunta: se Serra fez tanta coisa em São Paulo, por que ele não ganhou lá? Agora, cabe a todos nós escolhermos o presidente.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

TÍTULO	
01	que fará o Brasil crescer ou não.
02	
03	Muna: Yasmim Leatinia Oliveira Bessa, nº 131, 3º C
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

5
15/09/10

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe -
Campus - São Cristóvão

Professora: Selene Cabral

Aluno: Augusto de Souza da Silva 2008-06-037 3º B

Atividade

Revolução na favela

- 1 as favelas do Rio estão passando por algumas trans-
- 2 formações. Com a ocupação das Unidades de Polícia
- 3 Pacificadora, que vem expulsando os traficantes que
- 4 aterrorizava a população.
- 5 Com a dominação do tráfico as favelas se tornaram
- 6 uma empresa. E como toda empresa precisa um
- 7 gerente, que poderia mudar. Cada gerente via a favela
- 8 como sendo sua, ou seja, seus interesses prevalecia, mas
- 9 se este interesse causa-se algum transtorno a população
- 10 ele era expulso pela própria comunidade.
- 11 Mas como toda mudança existem consequências
- 12 boas ou ruins. Por exemplo moradores que vivem
- 13 do comércio e vendiam aos traficantes, aumento
- 14 dos aluguéis, maior presença pelos turistas.
- 15 Mas mesmo assim o tráfico não para alguns dos
- 6 traficantes estão se mudando para outras zonas ou
- 7 tornando assaltantes, índice que está aumentando muito
- 3 no Rio. Contudo alguns dos traficantes estão passando para
- 3 legalidade, deixando o crime e trabalhando como uma
- 2 pessoa normal.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

TÍTULO <i>A vitória do segundo turno</i>	
01	<i>A eleição é a melhor maneira de se decidir quem real-</i>
02	<i>mente será o novo presidente, e os brasileiros têm feito isso</i>
03	<i>com muita responsabilidade e levaram as eleições para o</i>
04	<i>segundo turno com Dilma Rousseff e José Serra que já con-</i>
05	<i>tinham com a saída de Luís Inácio Lula da Silva que</i>
06	<i>estava transformando as eleições em um exercício político.</i>
07	<i>O ex-presidente Lula, eligeu como candidata Dilma Rousseff,</i>
08	<i>do PT (Partido dos Trabalhadores) e o PSDB, (Partido Social</i>
09	<i>Democrata Brasileiro) com José Serra, os brasileiros ficaram</i>
10	<i>despreocupados com a personalidade da candidata do PT,</i>
11	<i>muitos menos assim estavam nela só pelo apoio que ela</i>
12	<i>tinha do ex-presidente Lula e não pela candidata, além de</i>
13	<i>suas propostas que estão continuando e que ele pretendia fa-</i>
14	<i>zer.</i>
15	<i>Com a proximidade das eleições vemos que a disputa está</i>
16	<i>sendo cada vez maior, os brasileiros deverão avaliar as melhores pro-</i>
17	<i>postas dos candidatos, os apoios que eles têm, a sua perso-</i>
18	<i>nalidade, o caráter e que eles mostram em suas proposições</i>
19	<i>das e suas críticas um com outro, para ver o qual melhor</i>
20	<i>real valer administrativamente e no caso país.</i>
21	<i>No dia 31 de outubro, está muito esperado por todos, particu-</i>
22	<i>larmente pelos eleitores que estão levando o sério o seu papel</i>
23	<i>de decidir o seu presidente da república, com o seu voto</i>
24	<i>ele vai poder mudar tudo, por isso têm que ver realmente</i>
25	<i>se é capaz de cumprir o seu papel, e quem não tem a sua</i>
26	<i>feição sua, espere que seja feita a vontade do povo e que</i>
27	<i>ganhe o melhor.</i>
28	
29	
30	

Aluna: Jéssica Almeida dos Anjos nº 049,

Série: 3ºB,

Data: 04/11/10



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

TÍTULO	
01	<i>Segundo Turno: a verdadeira escolha do povo</i>
02	
03	<i>Segundo turno foi a forma encontrada ao longo do tempo para</i>
04	<i>escolher um representante do povo no governo quando este não possui</i>
05	<i>mais de 50% numa primeira etapa da eleição. Na atual etapa da história</i>
06	<i>da República Brasileira estamos a escolher um candidato com carreira política</i>
07	<i>foi conhecida e uma candidata que representa a história política do</i>
08	<i>nosso atual líder.</i>
09	<i>As longo de uma da República vimos candidatos como o conhecido</i>
10	<i>V.K. ser eleito com pouco mais de 20% dos votos, e que dá a</i>
11	<i>entender que apesar de ganhar mais votos do que seu adversário,</i>
12	<i>havia 80% da população que não o queria no poder. Então como eleger</i>
13	<i>um candidato em um governo democrático onde a maioria não o quer</i>
14	<i>em tal cargo.</i>
15	<i>Temos agora em nossa mão a oportunidade de escolher entre o candidato</i>
16	<i>Tucano, Foz Serra, e a candidata petista, Dilma Rousseff, ambas políticas mas</i>
17	<i>com grande diferença entre si. O candidato tucano possui uma grande</i>
18	<i>carreira política incluindo cargos como ministro, deputado, prefeito e governador,</i>
19	<i>enquanto que a candidata petista se trata apenas de um filho de</i>
20	<i>um operário com grande ascensão política.</i>
21	<i>Então simplesmente a nós escolhermos entre um tucano que</i>
22	<i>salta suas regiões e é um dedo que precisa de uma mente</i>
23	<i>por trás para controlá-lo.</i>
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Vinicius Uruga- 3ºB-068

28/10/10

S



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

TÍTULO	
01	A vitória de segundo turno
02	A disputa pela sucessão do atual presidente da república encontra-se
03	a todo vapor. Por meio de uma eleição expressiva e acirrada, os eleitores
04	brasileiros exerceram a democracia e concluíram a esquerda e a
05	direita política no segundo turno das eleições presidenciais. Com tal
06	fato, fica explícito que finalmente a forma de fazer política neste
07	país está caminhando rumo à "ordem e ao progresso".
08	Os resultados das novas primeiras eleições estão aí: Dilma
09	Rousseff e José Serra, um representante de ambos os lados, times
10	que está ganhando não se mere, o outro, uma enorme interpretação
11	que não sabe o seu cenário político.
12	Embora tantas acusações impunidas de corrupção ditadas pela oposição,
13	a candidata representante da esquerda política vem se mostrando sufi-
14	cientemente capaz de presidir "para o Brasil seguir mudando".
15	Contra fatos não há argumentos. O Programa de Aceleração e Crescimen-
16	to (PAC), o Luz para todos e a bela previdência da Casa Civil, são ações
17	um tanto que suficientes para provar que Competência e depois de
18	Crescimento animam a candidata Dilma no cenário de tucanos que
19	bateu asas e voou antes do tempo devido, tudo para tirar os ovos de ouro
20	pela galinha que os põe.
21	Como se isso não bastasse, se eleito for, o candidato da extrema
22	direita já prometeu saltar em seus "magalhães" promissoriamente
23	melhor o país ao estilo do ex-presidente Fernando Henrique onde, pagou
24	pelo que é nome por direito tiveram-se desistiram de lá. Só logo para
25	não esquecer isso.
26	Mas, há o lado bom em toda essa história. Mesmo em meio a tanta temel-
27	ter, a nação brasileira já saiu ganhando. A mudança de opinião quanto o modo
28	de fazer política foi o maior vitória que já tivemos, isso prova que não somos
29	mais marionetes manipuladas por coronéis pois, através da educação nos tornamos
30	peço livre e peço livre sobre fazer, escolher coisas e essa vitória, política
	algum poderá nos receber.

Dr. Roberto dos Santos

3º B

Visto
Cifre



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

TÍTULO	<i>A vitória do segundo turno</i>
01	
02	<i>A ida ao segundo turno dos candidatos à presiden-</i>
03	<i>cia de Dilma Rousseff petista e José Serra tucano, mos-</i>
04	<i>tra que os brasileiros estão de opiniões divididas. Sa-</i>
05	<i>be-se que para se eleger um candidato ele terá que agra-</i>
06	<i>dar a maioria dos eleitores, entre jovens, adultos e ido-</i>
07	<i>sos, já que não é possível agradar a todos.</i>
08	<i>Para avaliarmos os candidatos é preciso avaliar</i>
09	<i>as propostas que por eles são feitas.</i>
10	<i>O que vemos através dos meios de comunicação co-</i>
11	<i>mo rádio, televisão e em campanhas e debates, são mu-</i>
12	<i>ltas propostas e promessas, onde muitas delas não</i>
13	<i>são cumpridas. Cada candidato tem direito a fazer seu</i>
14	<i>discurso, mas o que está ocorrendo muito é a demonstra-</i>
15	<i>ção entre os candidatos, isto é, que está colocando os</i>
16	<i>eleitores brasileiros em dúvida e deixando as opiniões</i>
17	<i>divididas, tendo levado assim a eleição ao segundo</i>
18	<i>turno.</i>
19	<i>O segundo turno serve para que os eleitores pos-</i>
20	<i>sam avaliar ou analisar as propostas feitas pelos candi-</i>
21	<i>datos, assim chegando em uma conclusão em quem</i>
22	<i>votar.</i>
23	<i>O voto não deve ser comprado, vendido e até mes-</i>
24	<i>mo anulado, deve ser sigiloso e em segredo.</i>
25	<i>Esperamos que o Brasil seja entregue em</i>
26	<i>bóas mãos. Que seja eleito o melhor presidente</i>
27	<i>para que melhore o nosso Brasil.</i>
28	
29	<i>Pataty Meira Mota 3ºC 112</i>
30	<i>28/10/10</i>

Visto
Cilene out 2010



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

TÍTULO	
01	<u>A vitória do segundo turno</u>
02	Tomamos um país se preparando para o segundo
03	turno de uma disputa presidencial e podemos de
04	ver com clareza quem será o vencedor. A espe-
05	ração, da partida do Tucano José Serra, se depen-
06	de e cria argumentos como pode. Mas os brasileiros
07	apesar de não terem um grau de escolaridade
08	alto, sabem que o futuro de seu país não está
09	em uma promessa de salário mínimo de R\$ 600,00.
10	Se for feita uma análise da trajetória dos
11	presidentes do Brasil, fica claro por que a pe-
12	tista Dilma Rousseff apoiada pelo presidente Luiz
13	Luís Paulo da Silva só aumenta nas pesquisas
14	de opinião. Os brasileiros querem um país com
15	mais igualdade social. Não adianta de nada
16	investir em saúde e educação de qualidade
17	e só a classe alta da sociedade ter acesso
18	a esses benefícios. Nessa última semana que
19	falta para a eleição é necessária fazer as úl-
20	timas análises de seus candidatos e lembrar
21	que nem sempre as melhores propostas resul-
22	tarão no melhor candidato.
23	Então, continuaremos com um modelo de go-
24	verno no qual predomina o respeito com a
25	sociedade, com os estudantes em geral. Só
26	dessa forma podemos nos assegurar de que o
27	Brasil está crescendo e irá crescer mais.
28	Quehane de Campos Góes. Nº 115.
29	TURMA: 3º C 23/10/10.
30	



TÍTULO	
01	A vitória do segundo turno
02	Os brasileiros prepararam-se para mais uma
03	vez, exercerem a sua "cidadania" através do voto
04	escolhendo o/a representante maior do executivo
05	nacional. Será através do voto que os brasilei
06	ros e brasileiras depositarão nas urnas as es
07	peranças de: uma "Educação" de qualidade, "Saúde"
08	para todos, "Segurança" "Bazer" e bem estar
09	para todos os cidadãos brasileiros.
10	Bem sabemos, que o Brasil, durante os quase oito anos
11	da administração do governo petista transfor
12	mau-se. Foi paga a dívida externa que tornou
13	o o nosso país "dependente" dos países que devia
14	do que se refere a "Educação", tivemos, a descentra
15	lização das Universidades Públicas etc, já na "saú
16	de", tivemos a descentralização das recursos para os
17	municípios de todo o Brasil etc. No que se refere a "Se
18	gurança Pública", foram realizados concursos /treina
19	mentos, capacitação para essas pessoas que foram com
20	curseiros, e ainda foram dados aumentos as policiais
21	em fim, além de outras realizações que ao longo desse
22	tempo aconteceram, se um Brasil, de cara nova.
23	Eu espero, que as pessoas escolham com sabedoria
24	a/o candidato e que governem com justiça, moral.
25	E, por fim, que a nova administração, presidente ou
26	presidenta da República, governe para todos e que
27	transforme o Brasil numa nação verdadeiramente
28	democrática, livre, com liberdade de expressão política
29	e responsável para tomar decisões onde possa garantir
30	uma vida digna a toda nação brasileira.

Aluno: Valdemir Pereira dos Santos n.º 268.

Visto
Cidade out 2015

30C